

Norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt

En kvalitativ studie av lærere og elevers refleksjoner knyttet til norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt

Vilde Tomter

Lektorprogrammet med master i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Norskfaget i møte med demokrati og medborgerskap i et tverrfaglig prosjekt

En kvalitativ studie av lærere og elevers refleksjoner knyttet til norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt

Nora: «Treng meg på, holdt jeg på å si, opplever jo at kollegaer er veldig mottakelige for å jobbe tverrfaglig og at det er mange som har lyst til og ønsker det».

© Vilde Tomter

2023

«Norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt»

Vilde Tomter

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

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

LK20 fremmer tverrfaglighet som et overordnet mål i undervisningen, og dette kan bidra til både muligheter og begrensninger (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021; Øgreid & Hertzberg, 2009, Lauritzen, 2023; Fiskerstrand, 2017). Formålet med denne studien er å bringe ny innsikt i et forskningsområde som hittil ikke har et stort omfang, nemlig norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap. Studien tar for seg det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og undersøker temaets relevans i skolen og norskfagets rolle med temaet i et tverrfaglig prosjekt. Problemstillingen for studien er som følger: Hvordan kan norskfaget få sin plass i et tverrfaglige prosjekt om demokrati og medborgerskap?

For å få innsikt i dette har studien et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg har benyttet observasjon av et tverrfaglig prosjekt og individuelle dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetoder. Gjennom en tematisk analyse av transkripsjoner kan studien vise at lærerinformantene etterstreber en likestilt rolle for fagene i et tverrfaglig prosjekt, og de fremhever viktigheten av å lære om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette kan gjøre både undervisningen og skriveprosjekt mer interessant ifølge elevinformantene. I tillegg er det viktig å planlegge langsiktig, og skape rom for samarbeid og forståelse for hverandres perspektiver, forteller lærerinformantene. Det tverrfaglige temaet har relevans i den sammenheng at det er sentralt for elevenes liv både på skolen og utenfor skolen.

Samarbeidsvilje og planlegging er viktig for å oppnå et tverrfaglig prosjekt der fagene har en likestilt rolle og en undervisning som er tilpasset den enkelte klasse. I planleggingen kan lærerne legge til rette for hverandres perspektiver i sammenheng med å utarbeide en oppgaveordlyd til den planlagte skriveøkten, og for å dele ulike synspunkt på selve gjennomføringen av det tverrfaglige prosjektet. Elevene fremhever viktigheten av å være forberedt til et tverrfaglig prosjekt fordi det innebærer flere fag og nye inngangsvinkler til eksempelvis skriving. I forberedelsen la lærerne en langsiktig plan for å forberede elevene til et tverrfaglig prosjekt. Siden det kan være utfordrende, men samtidig bidra til flere muligheter for fagene som er involvert.

Forord

Nå sitter jeg her etter en skriveprosess som har bydd på både oppturer og nedturer, men alt i alt en lærerik prosess. Masteroppgaven har jeg alltid sett på som en viktig, men utfordrende del av utdannelsen, likevel har masteroppgaven ville latt seg fullføre også for meg. Dette er jeg veldig fornøyd med, og ønsker å benytte anledningen til å rekke en takk til alle personene som har hjulpet meg med fullføringen av masteroppgaven.

Først vil jeg takke min veileder Jonas Bakken, for god støtte gjennom våren. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode veiledningstimer som har bidratt kun positivt til oppgaven.

Videre en stor takk til informantene som deltok i studien, både lærere og elever. Uten dere hadde ikke denne studien vært gjennomførbar. Derfor veldig takknemlig for å få innsyn i deres skolehverdag.

Tusen takk til gode kaffepauser og fine samtaler med mine studievenner, Bård og Sigrun, uten dere hadde ikke dette semesteret vært det samme.

Til slutt en stor takk til min familie som inkluderer søsteren min Tina. Setter stor pris på den støtten dere har bidratt med gjennom lektorutdannelsen, den er uvurderlig. Ikke minst tusen takk til kjæresten min Lars Jøran, veldig glad for at du stiller opp uansett hva, det verdsetter jeg høyt! Takk til meg selv, og egen innsats: klapp på skulderen! Ser frem mot høsten i stillingen som lærer.

Mai, 2023.

Vilde Tomter

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn for studien.....	1
1.2	Formål med studien, problemstilling og avgrensning	2
2	Teori og tidligere forskning.....	4
2.1	Tverrfaglighet i skolen.....	4
2.1.1	Innføring av tverrfaglige temaer	4
2.1.2	Tverrfaglighet som begrep	6
2.1.3	Profesjonelle læringsfellesskap	9
2.2	Demokrati og medborgerskap	10
2.2.1	Demokrati og medborgerskap i LK20.....	10
2.2.2	Teoretiske tilnærminger til demokrati og medborgerskap	12
2.2.3	Demokrati og medborgerskap i historiefaget	14
2.3	Norskfaget og norskfagets rolle.....	15
2.4	Perspektiver på tverrfaglighet.....	18
3	Metode.....	21
3.1	Studiens forskningsdesign	21
3.1.1	Ikke-deltakende observasjon	22
3.1.2	Semistrukturerte dybdeintervju	22
3.2	Datainnsamling	23
3.2.1	Utvalg og rekrutteringsprosessen	23
3.2.2	Presentasjon av informantene.....	24
3.2.3	Intervjuguide og pilotering.....	25
3.2.4	Gjennomføringen av observasjonen.....	26
3.2.5	Intervjusituasjonen	27
3.3	Analyse av datamaterialet.....	29
3.3.1	Transkripsjon.....	29
3.3.2	Koding og kategorisering	30
3.4	Kvalitet i forskning	32
3.4.1	Validitet.....	32
3.4.2	Reliabilitet	32
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger	33
4	Analyse.....	36
4.1	Perspektiver på tverrfaglighet.....	36
4.1.1	Forståelse av tverrfaglighet	36

4.1.2	Tverrfaglige prosjekters relevans i skolen	38
4.1.3	Norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt med demokrati og medborgerskap...	40
4.1.4	Teoretisk forståelse av demokrati og medborgerskap.....	42
4.1.5	Samarbeidsvilje for et profesjonelt læringsfellesskap.....	44
4.1.6	Tverrfaglige prosjekt fordrer planlegging	46
4.2	Skrivetrening i tverrfaglige prosjekt.....	48
4.2.1	Formål med det tverrfaglige prosjektet	48
4.2.2	Skrivetrening i tverrfaglige prosjekt	49
4.3	Oppsummering	52
5	Diskusjon.....	54
5.1	Hva er begrensingene ved et tverrfaglig prosjekt?	54
5.1.1	Lærernes og elevenes oppfatninger av begrensninger med tverrfaglige prosjekt 54	
5.2	Lærernes og elevenes oppfatninger av muligheter ved tverrfaglige prosjekt.....	57
5.3	Avslutning	59
5.3.1	Oppsummering av studiens hovedfunn mot en konklusjon	60
5.4	Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	61
	Litteraturliste	65
	Vedlegg	70

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Norsk ender ofte opp som redskapsfag i tverrfaglig arbeid, fordi tverrfaglighet som undervisningsform kan by på muligheter og begrensninger i undervisningen (Ernstsen, 2019; Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021; Viken, 2022; Øgreid & Hertzberg, 2009). LK20 gir nye muligheter til at norskfaget kan ha mer substansielle bidrag og likestilling mellom fagene med de nye tverrfaglige temaene. La oss se på et eksempel og det er ett tverrfagligprosjekt i demokrati og medborgerskap med to fag: norsk og historie. I det tverrfaglige prosjektet ble fagene norsk og historie på Vg2 knyttet sammen med kompetansemålene: «sammenligne hvordan demokratiet i antikken og demokratiet i vår tid har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5), og to kompetansemål i norsk: «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne», «skrive fagartikler [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13) og «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13). Iverksettelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bidro til en betydelig fagfornyelse med bakgrunn fra Ludvigsen-utvalgets vurderinger av samfunnets fremtidige kompetansekrav (NOU 2015:8). Utvalget fremla nye tverrfaglige temaer, herunder, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Hensikten med de nye tverrfaglige temaene er å bidra til aktualitet over lengre perioder, og skal implementeres i fagene der det passer seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tverrfaglighet på agendaen kan by på muligheter og utfordringer, noe denne oppgaven vil belyse ved å se på ett tverrfaglig prosjekt, med fagene norsk og historie.

Ludvigsen-utvalget fremla demokrati og medborgerskap som overordna tema fordi det er viktig å gjøre seg kjent med valgsystemet, skape rom for engasjement og medbestemmelse i lokale valg og foreninger, og innsikt i hva demokratisk deltakelse innebærer (NOU 2018, s. 50). I LK20 «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» heter det under det tverrfaglige temaet at «skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Derfor vil det være av betydning å legge til rette for det tverrfaglige temaet der det vil være faglig relevant. Det er to begreper som både henger sammen og som kan forstås isolert fra hverandre. Det gjeldende tverrfaglige temaet har to

begrep, det ene er *demokrati*, det andre er *medborgerskap*. Kunnskapsdepartementet beskriver disse to begrepene og dens sammenheng, ved at det på den ene siden handler om individets rettigheter, og retten til å være en del av et politisk arbeid, og på den andre siden plikten borgere har til politisk engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å oppnå denne forståelsen og innsikten mener Kunnskapsdepartementet at opplæringen skal «[...] gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her foreligger det en kollektiv forståelse av begrepene samt en individuell forståelse. Denne studien vil omhandle begge begrepene, både hver for seg og som en helhet.

1.2 Formål med studien, problemstilling og avgrensning

Fagfornyelsen framhever tverrfaglighet i større grad, og det er derfor behov for empirisk forskning knyttet til tverrfaglighet, herunder forståelse av begrepene demokrati og medborgerskap, og norskdidaktiske innganger til temaet. Formålet med denne studien er å få innsikt i lærernes og elevenes tanker og refleksjoner om norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt, samt hvordan tverrfaglige prosjekter med norsk som det ene faget kan praktiseres slik at det ikke ender opp som et redskapsfag. På grunnlag av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan kan norskfaget få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?

Den kvalitative undersøkelsen baserer seg på to lærerintervju og fem elevintervjuer, og observasjon av et tverrfaglig prosjekt i praksis. Intervjuene gir innsikt i lærerens og elevenes oppfatninger og betraktninger om tverrfaglige prosjekt med demokrati og medborgerskap som tema, og deres retrospektive syn på det tverrfaglige prosjektet blir gjenstand for analyse.

2 Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet presenterer den teoretiske innrammingen for studien og tidligere forskning som vil være utgangspunkt for analysen og diskusjonsdelen. Kapitlet er inndelt i fire underkapitler som tar for seg tverrfaglighet i skolen, demokrati og medborgerskap, norskfaget og perspektiver på tverrfaglighet. I første underkapittel vil tverrfaglighet ha en tredelt redegjørelse, den ene delen med et overordnet blikk på tverrfaglighet i skolen, den andre delen en redegjørelse for begrepet i sin helhet, og den tredje delen vil være om profesjonelle læringsfellesskap. I andre underkapittel vil demokrati og medborgerskap være hovedtema med en videre forklaring av bakgrunnen for innføringen av demokrati og medborgerskap i skolen. Videre vil teoretiske tilnærminger til demokrati og medborgerskap og hvordan de tverrfaglige temaene blir formulert i læreplanen være med i dette underkapitlet. I neste del er det om norskfaget, og fagets formål og potensial der deler fra læreplanen vil trekkes frem i sammenheng med tverrfaglighet. I siste underkapittel vil det være en gjennomgang av perspektiver på tverrfaglighet, og tidligere forskning på tverrfaglighet.

2.1 Tverrfaglighet i skolen

2.1.1 Innføring av tverrfaglige temaer

Tverrfaglighet som et begrep i skolen er ofte koblet opp mot fagsamarbeid. Her er målet å kombinere flere fag, eksempelvis i undervisningen eller i et felles prosjekt. Det har lenge vært relevant i skolen, men med innføringen av LK20 ble det rettet et søkelys på tverrfaglighet i skolen. Målet er å imøtekomme kompetanse som omhandler «teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og den raske utviklingen i kunnskapssamfunnet» (NOU 2014, s. 7). Denne kompetansen vil være nødvendig i vårt samfunn, slik at elevene kan bli forberedt på livet utenfor skolen. I læreplanen er det en overordnet del som innleder hva de tverrfaglige temaene innebærer, eksempelvis «Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre trekker læreplanen frem at målene for tverrfaglighet er lagt frem i kompetansemålene. Slik sett kan lærerne ivareta tverrfaglighet ved å benytte kompetansemålene. Her er det ulike meninger om hvor stor plass temaene faktisk har fått i læreplanen. Koritzinsky (2021, ss. 33–34) trekker frem i sammenheng med

demokrati og medborgerskap at hovedvekten av kompetansemålene omhandler demokrati fremfor medborgerskap, som et perspektiv på en mulig utfordring til arbeid med de ulike tverrfaglige temaene.

Bakgrunnen for innføringen av de tverrfaglige temaene er oppståtte samfunnsutfordringer i en verden som er i hurtig forandring i sammenheng med teknologien, det sosiale, og det politiske (Tjomsland et al., 2021, s. 21). For å imøtekomme disse nye utfordringene ga Stoltenberg II-regjeringen Ludvigsen-utvalget i oppgave å vurdere daværende læreplan, og i hvilken grad den dekket den kompetansen som elevene trenger for fremtiden, med hensyn til samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: s. 14). Utvalgets utredninger ble fremstilt i en sluttrapport «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse» (NOU 2015:8), som tok utgangspunkt i utvalgets delutredning «Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014:7). Rapporten foreslo *Det flerkulturelle samfunnet* som et flerfaglig tema, som skulle implementeres i fagene der det var relevant. En av begrunnelsen for innføringen av dette flerfaglige temaet er: «Utvalget mener dette må prege skolens ansvar for elevenes utvikling av samhandlingsevne, kommunikasjonskompetanse, toleranse og ansvarlighet» (NOU 2015:8, s. 50). Det pekes her på ulike behov som vil være nødvendig for elevene å ha kompetanse i, som læreplanen bør dekke.

Grunnlaget for læreplanen ble lagt fram av Kunnskapsdepartementet i 2016 med Melding til Stortinget «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015-2016)), læreplanen hentet inspirasjon fra NOU-rapporten, «Fremtidens skole» utarbeidet av Ludvigsen-utvalget, og dens anbefalinger for ny læreplan.

Kunnskapsdepartementet fremhevet viktigheten av spesifikke temaer i læreplanverket, som kan benyttes i flere fag. En videre redegjørelse av bidraget til de tverrfaglige temaene er at det «skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene», videre er det viktig at temaene «må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnende og reflektere innholdet i formålsparagrafen» (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 7). I Melding til Stortinget ble det foreslåtte flerfaglige temaet *Det flerkulturelle samfunnet* endret til *Demokrati og medborgerskap* (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 38).

En videre beskrivelse av temaet er gitt i Melding til Stortinget: «[...] *Demokrati og medborgerskap* som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap» (Meld. St. 28.

(2015–2016), s. 38). Nærmere bestemt kan «innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap [...] blant annet værer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse» (Meld. St. 28. (2015–2016) s. 38) som mulige inngangsvinkler til arbeid med temaene. Disse kravene for undervisning om de gitte temaene skal bidra til at elevene skal takle videre liv, herunder eksempelvis deltakelse i demokratiet.

2.1.2 Tverrfaglighet som begrep

Tverrfaglighet som begrep i skolesammenheng kan være å innlemme flere fag inn i et samarbeid. Tverrfaglighet er relevant i flere sammenhenger utover skolen, siden videre utdanning baserer seg på forskjellige kunnskapsområder (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 17). Slik kan man møte på situasjoner der et tverrfaglig samarbeid med forskjellige aktører vil være aktuelt i en jobbsammenheng. Tverrfaglighet har lang tradisjon, og er sentralt i skolen (Campbell & Henning, 2010; Bolstad, 2020, s. 25). Et tverrfaglig utgangspunkt i skolen baserer seg på en konstruktivistisk tilnærming til læring, hvor elevene selv er ansvarlige for å bygge sin forståelse av virkeligheten gjennom egen erfaring og informasjonen de mottar. Her er målet å fremme selvstendig og kritisk tenking hos elevene (Sjøberg, 2009; Mikkelsen & Fladmoe, 2009, s. 164). Lærerens rolle vil være å legge til rette en støtte og veiledning for elevene, i motsetning til å formidle ferdiglagd kunnskap (Bolstad, 2022; Sawyer, 2006/2014). Et ytterligere aspekt ved tverrfaglig arbeid i klasserommet er at det kan legge til rette for et kreativt og undersøkende miljø, som kan bidra til læringsgevinst for elevene (Bolstad, 2020, s. 25).

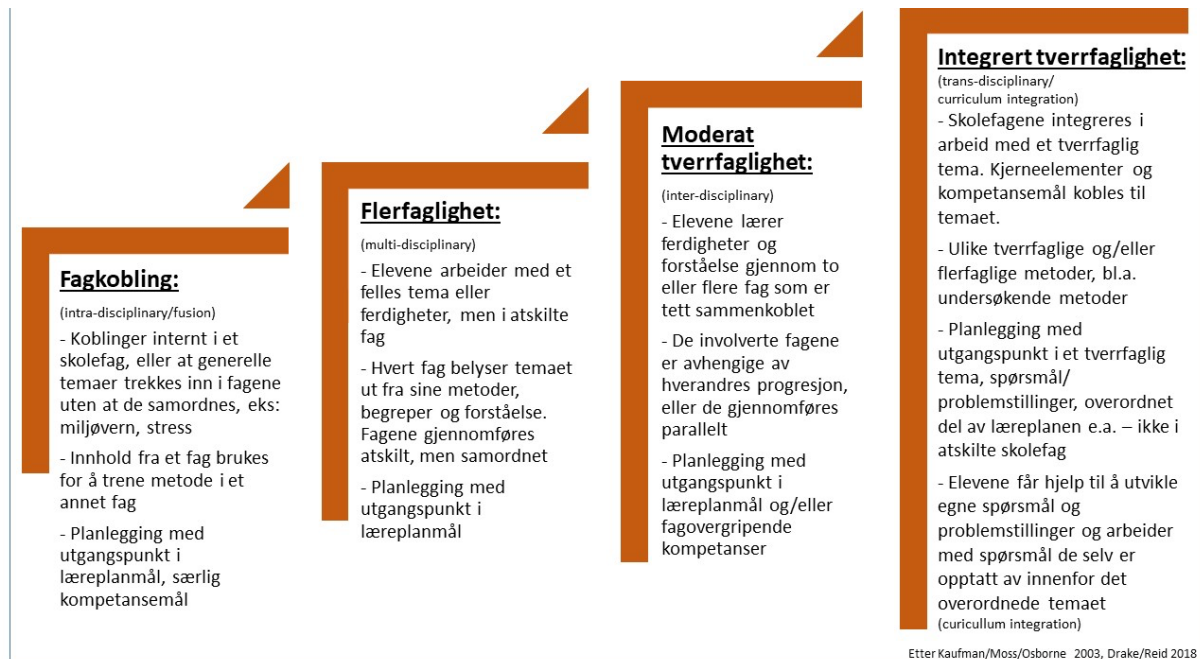
En eldre studie som undersøker tverrfaglighet er «The Logic of Interdisciplinary Studies» av Mathison og Freeman (1998). I denne studien legger Mathison og Freeman frem ulike argumenter for å arbeide med tverrfaglighet i skolen, og hvordan dette kan utheves i læreplanen. Aspektene de legger frem, går ut på hvordan tverrfaglige tilnærminger er organisert, om det er forskjeller på tvers fagområdene, og hvordan tverrfaglighet kan forbedre tradisjonelle tilnærminger til skolens pensum (Mathison & Freeman, 1998). Hvis målet er å arbeide mer med tverrfaglige tilnærminger i skolen, vil det kreve en endring som fordrer strukturelle endringer, fordi tverrfaglighet er en kompleks undervisningsform. Mathison og Freeman (1998, s. 13) mener at det ikke er mulig å oppnå tverrfaglige undervisningsformer med daværende læreplan, den må endres for og tilpasses tverrfaglige undervisningsformer.

Slik de beskriver det «On the other hand, integrated and integrative curriculum require a complete restructuring or reconceptualization of what is meant by learning and teaching. Working within a framework of uncertainties is not easy» (Mathison & Freeman, 1998, s. 13). LK20 kan fremstå mer forenlig med måten Mathison og Freeman mener det bør jobbes med tverrfaglighet, gjerne i sammenheng med de fremlagte tverrfaglige temaene i LK20, (Lorentzen, 2023, s. 57).

Et annet aspekt ved tverrfaglighet er hvordan en velger å beskrive det. Slik det forekommer i NOUene, benyttes tverrfaglighet og flerfaglighet litt på tvers av hverandre. Det samme gjør det i Melding til Stortinget. I læreplanen benyttes termen tverrfaglighet. Derfor er det relevant å nyansere de to begrepene, og undersøke om de betyr det samme, eller om tverrfaglighet fordrer noe annet enn flerfaglighet? Helt enkelt kan det hevdes at begrepene har to forskjellige formål. På den ene siden har flerfaglighet som formål å arbeide med temaer eller problemstillinger der elevene trenger kompetanse fra forskjellige fag. På den andre siden er tverrfaglig tilnærming det å etablere sammenhenger mellom ulike skolefag, mellom skolefagene og opp mot fritiden. Selv om de kan fremstå ulike, går begrepene ut på mye av det samme, og det kan være relevant å se på i forbindelse med hva norskfaget skal bidra med i et tverrfaglig prosjekt.

En modell utarbeidet av Drake og Reid (2018) viser ulike nivåer av tverrfaglighet. De ulike nivåene er fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet (Drake & Reid, 2018, referert av Bolstad, 2021, s. 30). Fagkobling refererer til en enkel form for tverrfaglighet, der det opprettes forbindelser innenfor et bestemt skolefag eller der lærere benytter metoder eller fagstoff fra andre fag. I flerfaglig undervisning arbeider elevene med et felles tema, men fortsatt separat i de enkelte fagene. Undervisningen baserer seg på læreplanmål fremfor en tematisk inngang til temaer. Moderat og integrert tverrfaglighet kjennetegnes av at fagene integreres og tilføyer hverandre i ulik grad. Mens moderat tverrfaglighet vanligvis er basert på faglige mål og formål for hvert fag, tar integrert utgangspunkt i overordnede temaer og utfordringer som krever at det arbeides integrert med begreper, metoder og perspektiver fra flere fag samtidig (Drake & Reid, 2018, referert av Bolstad, 2021, s. 30).

Figur 1 - modell (nivåer av tverrfaglighet, fire grader av tverrfaglighet (Etter Kaufman, Moss & Osborn 2003; Drake & Reid 2018, i Bolstad, 2020, s. 30)



I denne studien er det innsamlet data fra et prosjekt som hadde som mål å være hva modellen beskriver som integriert tverrfaglighet. Prosjektet skulle basere seg på de tverrfaglige temaene som er gitt i læreplanen med demokrati og medborgerskap, og norskfaget og historiefaget skulle som fag utfylle hverandre, ikke ha hver sine roller. Derfor er det interessant å se på hvorvidt det endte opp som et tverrfaglig prosjekt, og om det faktisk fungerte som integriert tverrfaglighet som beskrevet i modellen, eller om det mer ligner flerfaglighet eller moderat tverrfaglighet, eller om det faktisk kunne ha fungert som et prosjekt alene med kun det ene faget.

Koritzinsky (2021, s. 25) presenterer en inndeling av tverrfaglighet med: «Fagdeling, flerfaglig samordning, flerfaglig temaopplegg og tverrfaglig integrering». Den første inndelingen, fagdeling, innebærer at «[...] undervisning og læringsprosesser følger opp de enkelte fagenes formål og innhold, uten å ta særlig hensyn til andre fag» (Koritzinsky, 2021, s. 25). Den andre inndelingen, faglig samordning innebærer «at vi kobler deler fra ulike fag sammen» (Koritzinsky, 2021, s. 25). Den tredje inndelingen, flerfaglig temaopplegg, går ut på «[...] at én eller flere lærere konsentrerer seg om ett bestemt tema i en lengre tidsperiode» (Koritzinsky, 2021, s. 27). Den siste og fjerde inndelingen, tverrfaglig integrering, forklares med at «[...] hele opplegget til *problemstillinger* som skal styre hvilke deler av ulike fag

innhold og arbeidsmåter skal kobles sammen» (Koritzinsky, 2021, s. 27). Denne inndelingen er lik den siste nivåinndelingen i modellen til Drake og Reid (2018). De to forklaringene av tverrfaglig integrering viser til en mer kompleks måte å jobbe på, som fordrer klare mål for samarbeid mellom fag og lærere.

Koritzinsky (2021, s. 25–28) beskriver videre fordeler og ulemper ved de forskjellige fagorganiseringene. Eksempelvis med fagdeling vil en av fordelene være at det er forutsigbart, enklere å gjennomføre og holde orden med ett fag, og en fagdeling kan opptre mer systematisk og ryddig for elevene (Koritzinsky, 2021, s. 25). Fordelene med tverrfaglig integrering er å lære elevene å se flere sider av samme sak, dette kan være motiverende, og en sentral fordel her er viktigheten av å se sammenhenger utover hvert enkelt fag (Koritzinsky, 2021, s. 28). Slik har de to forskjellige organiseringene av fagstoff fordeler ved seg, og en løsning er ikke å benytte kun den ene eller den andre. Det er sentralt her å se fordelene ved begge løsningene, og benytte dem om hverandre for fagets og elevenes beste.

Oppsummerende viser Bolstad (2021, s. 26) til to forskjellige tilnærminger til tverrfaglighet ut fra to ulike pedagogiske prinsipper og organiseringer. På den ene siden kan skolen «organisere opplæringen ut fra atskilte fag og trekke inn innhold fra de ulike tverrfaglige temaene i de ulike fagene» (Bolstad, 2021, s. 26) eller på den andre siden «organisere opplæringen med utgangspunkt i et tverrfaglig tema og trekke ulike skolefag inn i dette tematiske arbeidet» (Bolstad, 2021, s. 26). Her vil ikke den ene eller den andre metoden være mest riktig, men det gjelder å finne en balansegang som passer for den enkelte skoles praksis.

2.1.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Tverrfaglige prosjekt leder til fagsamarbeid og det fører til at lærerne i større grad burde samarbeide. Dette kan føre til at fagene opptre mer likestilt, i sammenheng med norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt og hvordan norskfaget kan bidra med flere kompetanseområder. Derfor kan det å etablere et læringsfellesskap stå mer sentralt i skolen. Hvis skolene legger til rette for slike samarbeid kan det bidra til læreres profesjonelle utvikling (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Desimone, 2009; Levine & Marcus, 2010; Vescio, Ross & Adams, 2008). Det viser seg å være mer vellykket å utvikle undervisningspraksiser i fellesskap, enn å overføre ferdiglagde opplegg inn i læringsfellesskapet (Timperley, Wilson, Barrar og Fung, 2007). Et viktig poeng er å fremheve lærings samarbeidet ikke som det eneste

målet, men som et viktig tiltak for å nå målet, i sammenheng med å øke elevenes læring (Timperley, mfl. 2007). Et perspektiv er det Bjørn Bolstad presenterer med lærersamarbeid ved tverrfaglighet, «Når opplæringen organiseres tverrfaglig, må lærerne drøfte og planlegge opplæringen på tvers av faggruppene i personalet» (Bolstad, 2020, ss. 34–35). Videre trekker Bolstad frem at dette bidrar til flere perspektiver, og en dypere innsikt i de pedagogiske konversasjonene, i tillegg viser Bolstad at lærerne erfarer en bedret og fyldigere forståelse av pedagogikk og didaktikk med samarbeid på tvers av fag (2020, ss. 34–35). Her presenteres flere perspektiver på tverrfaglighet som peker i positiv retning av en slik tilnærming til arbeid med fag.

2.2 Demokrati og medborgerskap

2.2.1 Demokrati og medborgerskap i LK20

Demokrati og medborgerskap er presentert i læreplanen som tverrfaglig tema i den overordnede delen av ny læreplan, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Temaet er relevant for fagene norsk og historie, og det er gitt i læreplanen hvordan temaet skal fungere på et overordnet nivå:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 13–14).

Den overordnede delen av læreplanen indikerer at demokrati og medborgerskap knytter elevene til et individuelt og kollektivt aspekt av det tverrfaglige temaet. Her skal skolen være

en arena som gir elevene innsikt i hva demokrati innebærer, og hvilke rettigheter og plikter vi mennesker står overfor i samfunnet. Skolen skal legge til rette for kunnskap og lærdom innenfor viktige prinsipper for demokrati og medborgerskap. I forbindelse med det tverrfaglige temaet i norskfaget, kan en finne ulike elementer om demokrati og medborgerskap i de innledende avsnittene om fagets relevans og kjerneelementer. I læreplanen skal norskfaget være sentralt når det gjelder å «[...] ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre skal «Faget styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En mer spesifikk beskrivelse av hva norskfaget skal bidra med i det tverrfaglige temaet er:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 3–4).

De arbeidsområdene som skal jobbes med i sammenheng med demokrati og medborgerskap i den overordnede delen av læreplanen er kunnskap om demokrati, viktigheten av demokrati og medborgerskap, innsikt i hvilke rettigheter alle individer har, og ansvaret vi står overfor som borgere av et samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 14–15). Det kan trekkes flere linjer fra hva den overordnede delen av læreplanen ned til norskfaget. Grunnleggende ferdigheter i norskfaget omhandler skriving, lesing, muntlighet og digitale evner (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 4–5), deriblant kan tekstoffanget i norskfaget bidra med innsikt i ulike demokratiske prosesser.

I norskfaget vil det tverrfaglige temaet være relevant i sammenheng med undervisning som har å gjøre med flere sentrale aspekter ved faget. Eksempelvis kan norskfagets bidrag være å legge til rette for å utvikle muntlige ferdigheter som innebærer at elevene skal lære retoriske ferdigheter for å uttrykke seg, enten det er egne tanker, det å ta et standpunkt eller deltagelse i

fellesskapet. Dette kan elevene bruke ut i samfunnet eller i klasserommet ved å bli bedre til å holde taler, eller bruker andre former for å ytre egne meninger. I tillegg kan norskfaget utvikle kritisk kompetanse hos elevene, som kan styrke elevenes kompetanse til å tolke, forstå eller reflektere over alle inntrykk som er rundt elevene som individer hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Norskfaget kan også bidra gjennom lesing av sakprosa og skjønnlitteratur som kan gi elevene en bedre innsikt i andre individers tankegang og situasjon. Dette kan gi elevene en bredere forståelse for alle de ulike perspektivene som er til stede i samfunnet.

2.2.2 Teoretiske tilnærminger til demokrati og medborgerskap

I dette delkapittelet vil noen teoretiske tilnærminger til demokrati og medborgerskap presenteres, med utgangspunkt i en modell som er omarbeidet av Janicke Heldal Stray (2012, s. 22), med utgangspunkt i en versjon utarbeidet av Arthus og Wright (2001). Modellen beskriver fremgangsmåten fra «teoretisk læring til demokratisk praksis» (Stray, 2012, s. 22). Denne modellen er lagt frem i 2012, og er derfor før fagfornyelsen, men den er fremdeles relevant siden den omhandler arbeidsmåter knyttet til de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap. Et fellestrekk ved litteraturen som tar for seg demokrati og medborgerskap er at den viser viktigheten av å lære om det tverrfaglige temaet, og ulike inngangsvinkler til arbeid med demokrati og medborgerskap.

I modellen presenteres tre nivåer, som bygger på hverandre og viser fremgangsmåter til undervisning med demokrati og medborgerskap. I første nivå er det «opplæring om demokrati» (Stray, 2012, s. 22), som foreligger på et kunnskapsnivå om hva og hvordan det demokratiske systemet fungerer nasjonalt og internasjonalt. Neste steg er «opplæring gjennom demokratisk deltakelse» (Stray, 2012, s. 22) som har en praktisk inngang, der skolen skal legge til rette for kompetanse om demokratiske verdier og ferdigheter for elevene, som de kan bruke ut i samfunnet. I siste nivå presenteres «opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse» (Stray, 2012, s. 22), hvor elevene skal praktisere demokrati enten gjennom praktiske oppgaver på skolen, eller utenfor skolen. Ved å ta utgangspunkt i de ulike nivåene, kan teoretisk kunnskap brukes ut i det virkelige liv, siden det argumenteres for at modellen kan oppøve ulike ferdigheter som er relevante utover skolen, og det er nødvendig kunnskap for å mestre nettopp dette (Stray, 2012, s. 23). Denne modellen vil i denne studien settes i

sammenheng med funn fra datainnsamling, for å se i hvilket nivå det tverrfaglige prosjektet kan påstås å være i, og hva norskfaget har bidratt med.

Strays modell tilhører en forståelse av demokratiopplæring der kunnskapstilegnelse, felles verdigrunnlag og holdninger er sentrale elementer (Stray, 2012, s. 29). Ifølge Stray (2012, s. 29) kan denne tilnærmingen bidra til å oppfylle skolens demokratimandat i større grad. Ved å integrere demokratiet som en overordnet dimensjon i skolen kan elevene oppleve en dypere forståelse av samfunnet og sin egen plass i det. Samtidig som de utvikler viktige ferdigheter og holdninger som er essensielle for å delta aktivt som demokratiske medborgere. Dette kan ha en positiv effekt på elevenes forståelse av skolen som en del av samfunnet, og øke deres mulighet til å delta aktivt i samfunnet (Stray, 2012, s. 29). Bedre forståelse og økt deltakelse gir mening og trygghet, og dette kan igjen bidra til å skape følelse av tilhørighet og inkludering (Stray, 2012, s. 29). Bidraget her vil være todelt, den ene delen går ut på en bedre oppfatning av skolens rolle i samfunnet for elevene, den andre delen vil være en forbedret innsikt i medbestemmelsesaspektet (Stray, 2012, s. 29). Disse to inngangene til demokratiopplæring vil fungere som et bakteppe til modellen, og som perspektiver på demokrati og medborgerskap i skolen.

Medborgerskap kan med ulike tilnærminger ha ulike betydninger. Derfor vil medborgerskap i denne oppgaven forstås utfra ulike perspektiver, siden det berører beskrivelsen til læreplanen, og to forståelser fra et teoretisk perspektiv. FN presenterer to dimensjoner av begrepet, den ene er «1): inkludering og like rettigheter for alle borgere» (FN, 2023), og den andre er «2): borgernes aktive deltakelse i samfunnet» (FN, 2023). En annen mulig forståelse er det «Å være medborger handler altså om å ha like muligheter til å delta i samfunnets utforming» (Petersson, Blomberg et al., 1989 sitert av Ødegård, 2012, s. 37).

Jannike Elmlom Berger undersøkte temaet demokratisk medborgerskap på en ungdomsskole i England. I England blir faget kalt «citizenship», og målet er å arbeide med demokrati i ulike sammenhenger. Et fellestrekk her med Strays modell er at undervisningen skal etterstrebe demokratisk kunnskap og ferdigheter som kan fordre samfunnsdeltakelse (Berger, 2012, s. 61). Faget har i England blitt revidert og endret i takt med den konstante forandringen i samfunnet når det gjelder identitet, verdi og flerkulturelle spørsmål (Berger, ss. 66–67). En utfordring knyttet til faget er hvorvidt idealene for faget blir oppfylt i praksis. Et interessant funn fra en rapport kalt «The Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) (Kerr, et al., 2007, referert av Berger, 2012, s. 70), som skulle undersøke faget i praksis, fant at det å

arbeide med faget som et tverrfaglig tema, eksempelvis med flere fag eller konkrete temadager, var ugunstig (Berger, 2012, ss. 70-71). I LK20 er det tverrfaglige temaer, med eksempelvis demokrati og medborgerskap, og de er ment å bygge på hverandre, derfor er det et relevant perspektiv å ta med seg i denne studien, med hensyn til hvordan norskfaget fungerte i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap.

2.2.3 Demokrati og medborgerskap i historiefaget

Historiefaget er et eget fag først på videregående, i LK20 er det ingen klare skiller mellom samfunnsfag, geografi og historie i grunnskolen. Koritzinsky (2021, s. 78) ser at demokrati blir nevnt hyppigere i læreplanen enn medborgerskap. Her er det nødvendig å nyansere begrepene, særlig medborgerskap. Læreplanen i historie viser til hvordan det tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, skal fungere i faget. I historie skal elevene lære om opprinnelsen av demokrati som begrep og system, samt hvordan demokrati fungerer i praksis. Målet vil være å oppnå en bevissthet hos elevene knyttet til alle aspektene ved begrepet demokrati. Læreplan i historie: «Historiefaget bidrar dermed til å gjøre elevene bevisste på hvilke muligheter de har til å være aktive medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4) eller, «Faget gir også elevene forståelse av hva som gjør demokratier levedyktige» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). I overordnet del av læreplanen er det fremhevet at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Demokrati har historisk sett vært mer eksplisitt tilstede i læreplanen enn hva medborgerskap har vært. Samtidig er det viktig å se på helheten av de to begrepene, og hvordan de på sett og vis bygger på hverandre, siden det er et tverrfaglig tema som skal fungere over flere fag, i denne oppgaven norsk og historie.

Læreplanen beskriver medborgerskap på nokså lik linje med FNs beskrivelse, som presentert ovenfor. Samtidig er det viktig å påpeke at dette er noen perspektiver av mange. I tillegg skal temaene fungere på et overordnet nivå ned til enkelte fag. Ovenfor har jeg presentert konkret hva historiefagets bidrag skal være, og det kan forstås utfra demokrati og medborgerskap hver for seg, men også helhetlig slik det står som tverrfaglig tema i læreplanen. Inngangen til å jobbe med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan være etter Strays modell (2012, ss. 29–30), her er det gitt ulike perspektiver som kan være et utgangspunkt for et tverrfaglig prosjekt med norsk og historie. Arbeidsmåten bør gå gradvis for at elevene skal ha

nok kunnskap til å jobbe med de ulike perspektivene fra Strays modell, det vil derfor være hensiktsmessig å tenke langsiktig, det vil si utover ett enkelt prosjekt.

2.3 Norskfaget og norskfagets rolle

I dette underkapitlet er norskfaget hovedtema. Dette er fordi norskfaget er sentralt i denne oppgaven på bakgrunn av studiens problemstilling som søker innsikt i norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt. Norskfaget er stort og komplekst fordi det innebærer flere arbeidsområder og ulike roller. Det brede spekteret av arbeidsomfanget beskrives slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Disse idealene for norskfaget skal i teorien gi den kompetansen elevene trenger, og skal innenfor den demokratiske delen bidra til å ruste elevene når det gjelder, lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En nærmere beskrivelse er at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan være ferdigheter som er relevante i sammenheng med demokrati og medborgerskap, som et bidrag inn mot arbeid med det tverrfaglige temaet.

LK20 knytter grunnleggende ferdigheter til tverrfaglige og fagspesifikke ferdigheter (Lorentzen, 2023, s. 52). Innføringen av kjerneelementer i LK20 er et helt nytt element i læreplanen, og det står i likhet med hva utdanningsforskning beskriver som «*big ideas* og *key concepts*» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Det defineres slik: «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). *Kritisk tilnærming til tekst* er et av kjerneelementene i læreplanen i norsk. Ideen om kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er knyttet til «... sentrale metoder og tenkemåter i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En inngang til å arbeide med kjerneelementene kan enten fungere på et overordnet nivå, eller ned på mer spesifikke områder.

Selv om kjerneelementene er mer spesifikke, presenterer Jonas Bakken kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* med at det må deles opp i tre aspekter. De tre aspektene går ut på, *teksters troverdighet, teksters påvirkningskraft og etisk refleksjon omkring egen kommunikasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Alle aspektene er sentrale gjennom hele skoleløpet, og vil være relevante i utvikling av den kompetansen elevene bør ha i forbindelse med demokrati og medborgerskap. For det første når det kommer til *teksters troverdighet*, lever elevene i en verden med stor informasjonsflyt, og det å lære seg ulike verktøy for å håndtere denne informasjonsflyten vil være viktig. For det andre når det angår refleksjon omkring *teksters påvirkningskraft* kan kunnskap om retorikkens teorier og begreper være relevante. Et overordnet mål kan være å jobbe mot kompetansemålet som er gjeldende for elever etter fullført Vg1 som er å «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). For det tredje skal elevene opplæres i det etiske aspektet ved egen kommunikasjon, særlig når det kommer til digitale medier (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

En påstand fra litteraturviter Per Thomas Andersen om norskfagets bidrag til demokrati og medborgerskap lyder slik «[U]ten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn», og «skjønnlitteraturen og noen andre sjangere [kan] spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ» (Andersen, 2011, s. 19–20). Her vil lesing være et stort bidrag, og Bakken (2019, s. 37) viser til flere kompetansemål i læreplanen som kan sees i sammenheng med demokrati og medborgerskap. Videre trekker Bakken (2019, s. 43–44) frem at det skal være overkommelig å jobbe ut fra hva som da var høringsutkastet til revidert norsklærerplan, der det er lagt opp til enkle koblinger mellom *kjerneelementene, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer* opp til de relevante kompetansemålene.

Det er flere muligheter med norskfaget, samtidig kan en tendens være at rollen til norskfaget knyttes til redskapsrollen. Det trenger ikke å være negativt, og det er flere positive sider og viktige deler av norskfaget som har å gjøre med ulike redskaper elevene skal tilegne seg. Et overordnet blikk når det gjelder norsk som redskapsfag beskrives slik: «Norsk som reiskapsfag handler om at norskfaget skal gi elevene den kunnskapen og kompetansen dei treng for vidare skulegang og studium, for deltaking i arbeidsliv og samfunnsliv» (Fondevik & Hamre, 2017, s.15). Slik skal tekstkompetansen ha som mål å styrke elevene slik at de kan delta på ulike arenaer. I sammenheng med dette forklares det videre: «I møte med eit stadig

meir tekstbasert og digitalisert arbeidsliv og samfunn, har norskfaget vesentlege reiskapar for at elevane skal kunne delta, forstå og ytre seg» (Fondevik & Hamre, 2017, s.15). Enklere forklart er norsk som redskapsfag, det å «gi unge menneske mulighet til å forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster» (Smidt, 2018, s. 91).

Tekstkompetanse som et redskap i norskfaget kan knyttes til begrepet *literacy*. I mangelen på en god norsk oversettelse, bruker flere *literacy* som et begrep. Literacy er også utfordrende å definere, men en mulig dekkende definisjon er UNESCO sin: «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts» (UNESCO, 2004, s.13). Literacy inviterer til en bredere forståelse i motsetning til begrepet tekstkompetanse, siden det handler om arbeid på tvers av flere områder, som kan knyttes opp mot den overordnede delen av læreplanen, kjerneelementene, og ned på mer spesifikke områder. Derfor kan literacy-orientert tenkning være med i flere undervisningsformer alt etter hva som er hensikten med undervisningen. Marte Blikstad-Balas har utgitt boken *Literacy i skolen* (2016) og har med den boken poengtert viktigheten av begrepet, og hvorfor det skal stå sentralt i skolen. Blikstad-Balas trekker frem bredden i UNESCOs definisjon «Den fremhever forståelse, tolkning, produksjon og deltakelse – for å kunne *bruke* både egne og andre tekster i et samfunnsperspektiv» (2016, s. 16). Her er tekstarbeid i sentrum, men et godt muntlig arbeid starter ofte med det skriftlige derfor kan muntlighet vil være relevant i denne sammenhengen.

Læreplanen og de teoretiske perspektivene beskriver at norskfaget er stort og omfattende. I delen som beskriver «Om faget» i norsk heter det at norskfaget skal bidra med «[k]ulturforståelse [...], kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette aspektet er stort og omfattende, men norskfaget kan bidra til de ulike elementene ved å ta utgangspunkt i de overordnede aspektene. Videre tilordnes overordnede aspekter ned til konkrete læringsmål, som fungerer mer fagspesifikt, med eksempelvis hvordan faget skal invitere til et bredt spekter av tekster i ulike sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Lesing av tekster i ulike sjangre kan bidra til at elevene er mer forberedt til å takle den informasjonsflyten som dagens samfunn er preget av. Og kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* er viktig for at elevene kan lære ulike verktøy som de kan bruke når de leser tekster av ulike sjangre. Dette kjerneelementet kan benyttes i tverrfaglige prosjekt, hvor også kjerneelementet er relevant for alle fag der lesing er en del av faget. Et nøkkelgrep vil kanskje være å ha en bevisstgjøring i lærerrollen at variasjon, og et

bredt spekter av arbeidsmetoder ikke er en hindring, men et stort mulighetsrom. Dette kan bidra til å utvide norskfaget til noe mer enn et redskapsfag.

2.4 Perspektiver på tverrfaglighet

I dette underkapitlet vil tidligere forskning som er relevant for norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt, presenteres. Det er ikke en rikholdig mengde av studier som undersøker norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt med de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap.

Derfor vil de studiene som trekkes frem her, ikke være konkrete om eksempelvis demokrati og medborgerskap, men det skal være mulig å trekke linjer til det denne studien skal skrive om.

Doktorgradsavhandlingen til Fiskerstrand (2017) undersøkte hvordan norskfaget blir brukt som redskapsfag i tverrfaglig undervisning på yrkesfag. Det første funnet som Fiskerstrand (2017, s. 348) presenterer, er hvordan skrivingen i samfunnsfag og norsk fremstår som to ulike tilnærminger til skriving, «Skrivekulturen er såleis svært forskjellig i dei to faga der skriving i samfunnsfag først og fremst er knytt til svar på repetisjonsoppgåver, medan skriving i norsk omfattar mange ulike teksttypar skrivne til ulike formål». I det neste peker Fiskerstrand (2017, ss. 348–349) på ulike grunner til at resultatene kan fremstå slik. Det som fremheves er oppgaveordlyden til det tverrfaglige prosjektet, denne er hentet rett fra en nettside som er tilknytta samfunnsfag (Fiskerstrand, 2017, s. 349). Norskfaget får plass i oppgaveordlyden når det kommer til hvilken sjanger elevene skal skrive i, som viser seg å være en artikkel. Her må elevene ta fram kunnskap om det å skrive artikkel fra norskfaget for å svare på en oppgave i samfunnsfag. Her blir de to fagene på sett og vis integrert. Samtidig faller prosjektet gjennom fordi integreringen av de to fagene ikke presenteres presist nok fra lærerne (Fiskerstrand, 2017, s. 349). Derfor ble elevbesvarelsene preget av forskjellige løsninger, og Fiskerstrand (2017, s. 349) forteller at «samtidig førte denne inndelinga mellom faga til at norskfaget fekk preg av å vere innhaldstomt, og vidare at ein kan drøfte eller skrive samanhengande tekstar utan at dette er sett i samband med innhaldet i teksten». Denne studien fremhever viktigheten av en godt gjennomtenkt oppgaveordlyd som innlemmer fag slik at fagene ikke får atskilte roller i et tverrfaglig prosjekt.

Studien “Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases” av Øgreid og Hertzberg (2009), trekker frem hvilke muligheter og begrensninger det ligger i et tverrfaglig

skriveprosjekt, hvor målet er å skrive en argumenterende tekst. Studien er basert på data innsamlet på to skoler, og lærersamarbeid over ulike prosjekt utført i skolen (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 465). På lik linje med doktorgradsavhandlingen til Fiskerstrand (2017), finner Øgreid og Hertzberg (2009, s. 458) at utforming av oppgavetekst er av betydning i skoleprosjekt. I denne studien viser det seg at valg av tekst til en skriftlig oppgave er utslagsgivende. Og hvordan undervisningen er organisert samt eksplisitt støtte underveis i skriveprosjekter har stor innvirkning på resultatene til elevarbeidene (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 466). En implikasjon gitt av Øgreid og Hertzberg (2009, ss. 466–467) i sammenheng med argumenterende skriving er viktigheten av konkrete forklaringer på fremgangsmåte og mål, nøye planlegging, og en støtte som kan lede elevene i riktig retning som noe helt essensielt. På denne måten kan god argumenterende skriving være mulig å oppnå (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 467).

Den siste studien som er aktuell, er «Fagspesifikt og tverrfaglig på samme tid: skriving på norskfagets premisser i et flerfaglig undervisningsforløp» av Vibeke Lorentzen (2023). Hovedformålet med denne studien var å «belyse hvordan norskfaget kan bidra med faglige perspektiv, ikke bare skrivemetodiske grep, i tverrfaglige skrivesamarbeid» (Lorentzen, 2023, s. 67). Lorentzens funn skiller seg fra tidligere studier som viser til «tverrfaglige skrivesamarbeid der norsk inngår, i liten grad er begrunnet i norskfagets kultur- og danningsmål» (Fiskerstrand, 2017; Øgreid & Hertzberg). Til forskjell for studiene nevnt ovenfor finner Lorentzen i hennes studie at norskfaget var med i alle ledd av skriveprosjektet, både gjennom oppgaveteksten og skriveundervisningen, at elevene fikk i oppgave å skrive tekster i norskfaglige sjangre, med vurdering i norsk (Lorentzen, 2023, s. 67). Et annet grep læreren gjorde var å kombinere arbeid med «[...] sentrale begreper fra begge fag i undervisninga» (Lorentzen, 2023, s.67). Med et literacy–orientert utgangspunkt opptrådte skriveprosjektet mer tverrfaglig, det betyr at elevene ble sosialisert inn i fagenes språk, oppfatninger og tekstpraksiser, og dette var innlemma i lærerens undervisning (Lorentzen, 2023, ss. 69–70).

3 Metode

Denne studien undersøker norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt med demokrati og medborgerskap som hovedtematikk. Studien baserer seg på data samlet inn gjennom semistrukturerte dybdeintervju av lærere og elever. Begge informantgruppene skulle reflektere over tverrfaglighet og norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt. Under lærerintervjuene var særlig planlegging av undervisning og samarbeidsvilje viktige faktorer i tverrfaglige prosjekt. I elevintervjuene var fokuset mer på tanker om tverrfaglighet, og hva elevene mener om fagenes bidrag til tverrfaglige prosjekt. Problemstillingen undersøkes gjennom observasjon av to læreres gjennomføring av et tverrfaglig prosjekt i samråd med to semistrukturerte intervju av lærere og fem semistrukturerte intervju av elever.

3.1 Studiens forskningsdesign

Forskningsdesignet har som hensikt å knytte data med studiens problemstilling (Blikstad-Ballas, Dalland, 2021, s. 22). Forskningsdesignet i denne masteroppgaven er preget av en pragmatisk tilnærming, siden det er flere forhold som kan være avgjørende for valg av metode (Larsen, 2017, s. 26). Det ble et kvalitativt forskningsdesign fordi jeg har en kvalitativ problemstilling (Larsen, 2017, s. 27). Ifølge Silverman (2011, s. 29) er valg av data avgjørende i den sammenheng at den skal passe til prosjektet. Et vanlig grep innen kvalitativ forskning er ifølge Silverman (2011, s. 42) å kombinere observasjon med intervju. I denne studien er to datasett benyttet, hvor intervju fungerer som primærmaterialet og observasjon som sekundærmaterialet.

Ved å velge to metodetilnærmeringer kan datamaterialet gi flere perspektiver eller forklaringer på ulike funn som kommer frem i analysen. I tillegg har alle metoder sine styrker og svakheter (Silverman, 2011, s. 45). På den ene siden gir intervju «[...] tilgang til menneskers livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). På den andre siden gir observasjon en inngang til å studere en praksis i de sammenhenger den naturlig forekommer. Gjennom de to tilnærmingene fikk jeg innsikt på en måte som Tjora (2021) oppsummerer med at observasjon undersøker det personer gjør, mens det i intervjuer undersøkes hva personer sier at de gjør.

3.1.1 Ikke-deltakende observasjon

Datainnsamlingen var ikke-deltakende observasjon der jeg tok observasjonsnotater fra et tverrfaglig prosjekt over én uke. Målet med observasjonen var å få innsikt i norsklærerens rolle og historielærerens rolle, og hvordan de opptrådte overfor det tverrfaglige prosjektet og elevene. Derfor noterte jeg observasjoner i et skjema med en kolonne om hva lærerne gjorde og en kolonne som beskrev hva elevene gjorde. Klasseromsobservasjonene ble gjennomført før de første intervjuene for å knytte egne observasjoner mot intervjuene med elever og lærere. En slik kombinasjon av metoder forklarer Gleiss og Sæther (2021, s. 102) med at «[...] sanseinntrykkene brukes til å fylle ut og kontekstualisere data fra andre metoder, for eksempel intervjuer [...]». Dette tiltaket kunne bidra til å få mer informasjon i intervjusituasjonen.

Observasjonene ble ustrukturerte siden jeg ikke planla noen forhåndsbestemte kategorier som skulle studeres. Denne formen for observasjon kan karakteriseres som en utforskende tilnærming, der forskeren opptrer med et åpent blikk (Gleiss & Sæther, 2021). Derfor ble notatene nokså fyldige, siden jeg noterte det jeg så som hensiktsmessig for studien.

Hovedformålet med observasjonen var å registrere hva lærerne gjorde, og hva elevene gjorde. En bevissthet knyttet til menneskers påvirkning på dataene er viktig, eksempelvis med at vi ikke kan registrere alt som skjer, dermed kan det begrense studien til en viss grad (Larsen, 2017, s. 125). Derfor kan de notatene jeg tok fra observasjonen ikke representere alt som foregikk tilknytta det tverrfaglige prosjektet.

3.1.2 Semistrukturerte dybdeintervju

Det andre datamaterialet er semistrukturerte dybdeintervju. Denne typen intervju er en mye brukt metode i kvalitativ forskning (Svenkerud, 2021, s. 96). Å benytte denne intervjuformen er noe Tjora (2021, s. 128) fremhever som en fordel når «[...] man vil utforske nyansene i opplevelser og erfaringer [...]». En annen fordel med dybdeintervju er interessen av å få innsikt i hvordan informantene forstår verden, og den bakenforliggende årsaken til de ulike synspunktene (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med dybdeintervjuene var å få innsikt i lærernes retrospektive tanker om planlegging av undervisning, norskfagets og historiefagets rolle i et tverrfagligprosjekt og refleksjon omkring gjennomføringen av undervisningsøktene. I elevintervjuene var formålet å få innsikt i deres tanker om opplevd undervisning og refleksjon knyttet til tverrfaglige prosjekt. I denne studien betraktet jeg semistrukturerte dybdeintervju som en velegnet metode, med hensyn til studiens omfang og begrensinger når

det gjelder tidsperspektivet til en masteroppgave. Derfor vurderte jeg det som tilstrekkelig å gjennomføre to lærerintervju og fem elevintervju, siden største delen av selve datainnsamlingen foregikk i samme tidsrom som det tverrfaglige prosjektet. I tillegg gjorde jeg en endring underveis i datainnsamlingen, hvor jeg intervjuet én lærer samme uke som det tverrfaglige prosjektet og ett lærerintervju noen måneder etter gjennomført tverrfaglig prosjekt. Derfor ble utsagnene fra lærerintervjuene preget av ett intervju som ble gjennomført rett etter gjennomføringen av et prosjekt, og ett lærerintervju der kandidaten hadde fått lengre tid til å reflektere over det tverrfaglige prosjektet. I et semistrukturert dybdeintervju er oppsettet slik at spørsmålene er delt inn tematiske kategorier, med forhåndsbestemte spørsmålsformuleringer, med en mulighet til å vike fra den planlagte spørsmålsformuleringen. Dette betraktes som en av fordelene med intervju som metode, med muligheten til å oppklare spørsmålsformuleringer med eksempelvis oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 29). Semistrukturerte intervju er når forskeren har som hensikt å få innsikt i informantenes erfaringer samt hvordan informanten reflekterer over disse erfaringene (Gleiss & Sæther, 2021; Dalen, 2011; Tjora 2017). Samtidig gir det en trygghet i form av at noe er forhåndsplanlagt, eksempelvis med en intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 91).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

I utvelgning og rekrutteringsprosessen fremhever Creswell (2007) viktigheten av egnede informanter. Det er også to forhold som er viktig å være klar over i denne prosessen. Det ene er å velge den «metoden som er best egnet for å skaffe informanter som vil gi mest troverdig informasjon til din studie, enten du foretar et kriteriebasert utvalg, et utvalg med maksimal variasjon eller et homogent utvalg» (Svenkerud, 2021, s. 98). Det andre er viktigheten av «å skaffe informanter som er villige til å dele informasjon åpent og ærlig» (Svenkerud, 2021, s. 98). De to forholdene er vesentlige, i tillegg er det ytterligere noen flere aspekter ved valg av informanter. Det var noen få utvelgelseskriterier, der det viktigste var at elevinformantene og lærerinformantene måtte være en del av et tverrfaglig prosjekt som skulle gjennomføres høsten 2022 på videregående skole. Slik ble informantene valgt ut fra hva slags informasjon de kunne gi (Jacobsen, 2015, s. 181).

Rekrutteringsprosessen var slik at jeg benyttet meg av nettverksrekruttering. Det foregikk på den måten at jeg kontaktet en norsklærer fra eget kontaktnettverk, som satte meg videre i kontakt med ledelse og andre lærere på en videregående skole på Østlandet. I tillegg kan utvalget klassifiseres som et «kriteriebasert utvalg» (Svenkerud, 2021, s. 98). Min forespørsel når det gjaldt elevutvalget var å ende opp med et utvalg som hadde noe variasjon i karakterer og noe spredning av kjønn. Det endte opp med totalt fem elevinformanter herunder tre jenter og to gutter. Jeg anså det som tilstrekkelig med fem elevinformanter fordi jeg har en kvalitativ problemstilling som ønsker dybdekunnskap om ett tverrfaglig prosjekt. Lærerinformantene var to kvinner. Det eneste kravet til utvalget av lærerinformanter var at aktuelle kandidater skulle ha fagene norsk og historie, og i dette tilfellet ble det i form av to lærerinformanter. Før datainnsamlingen ble de informantene som frivillige ønsket å delta på intervju, tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema basert på bakgrunn av NSDs mal. En slik rekruttering klassifiseres av Larsen (2017) som utvelging ved selvseleksjon: «Enhetene avgjør i dette tilfellet selv om de vil være med i undersøkelsen» (s. 90).

3.2.2 Presentasjon av informantene

Med utgangspunkt i databehandling og prinsippet om konfidensialitet vil navnene til informantene være pseudonymer, noe som vil brukes konsekvent i oppgaven (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 86). Datainnsamlingen foregikk med elever fra samme klasse i studiespesialisering, og lærere som jobber på samme skole, og begge er lærere for den gitte klassen. Derfor hadde lærerne mulighet til å samarbeide tett om utforming av oppgave og planlegging av undervisning til det tverrfaglige prosjektet. Begge lærerne har lang erfaring fra skole, og har derfor kjennskap til tidligere læreplaner utover LK20. Elevene som informanter har noe spredning av nivå, og er elever på Vg2. Slik sett har de gått skolen i 12 år, og besitter derfor mye erfaring fra norsk skole. Tabellen nedenfor viser informantenes fiktive navn med en kort beskrivelse av hver enkelt informant. For å ivareta anonymiseringen omtales hverken hvilken skole, eller noen av informantene med navn.

Tabell 1, utvalget presentert i en tabell

Informanter	Fiktivt navn	Kort beskrivelse av informanten
Informant 1	Nora	Lang erfaring i læreryrket. Underviser i norsk og flere fag i tillegg til norsk. Alder: 46 år
Informant 2	Sigrun	Lang erfaring i læreryrket. Underviser i norsk og historier. Alder: 56 år
Informant 3	Aleksander	Alder: 17 år
Informant 4	Ella	Alder: 16 år
Informant 5	Magdi	Alder: 16 år
Informant 6	Synnøve	Alder: 17 år
Informant 7	Tiril	Alder: 18 år.

3.2.3 Intervjuguide og pilotering

I et semistrukturert intervju har forskeren utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuet. En intervjuguide er en oversikt med spørsmålene som skal stilles i intervjusituasjonen. I et semistrukturert intervju legger spørsmålene mer føringer for hva som skal stilles spørsmål om, kontra at intervjueren følger forhåndsbestemte spørsmål eksplisitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Med dette utarbeidet jeg intervjuguiden ved å kategorisere spørsmålene innunder sentrale temaer, og dette fungerte som en ramme for intervjuene med en mulighet til å gå utover de forhåndsbestemte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015) fremhever det å utarbeide en nøye planlagt intervjuguide som en god strategi for etterarbeid med strukturering av intervju i analysedelen.

Hovedtemaene for intervjuene med lærerne var planlegging av et tverrfaglig prosjekt, undervisning og erfaringer. I første del av intervjuet ble lærerne spurt om å fortelle kort om deres assosiasjoner til tverrfaglig prosjekt, norskfagets eller historiefagets rolle i et tverrfaglig prosjekt og førsteinntrykket av begrepene demokrati og medborgerskap. Deretter fulgte spørsmål knyttet til planlegging av et tverrfaglig prosjekt, og erfaringer fra gjennomføring av undervisning og det tverrfaglige prosjektet. I siste del skulle lærerne dele erfaringer fra

tidligere tverrfaglige prosjekt og det aktuelle tverrfaglige prosjektet. For elevintervjuene var gjennomføringen ganske lik, men temaene var begrenset til tverrfaglig prosjekt, undervisning og erfaringer, og hensikten var at elevene skulle dele tanker fra et elevperspektiv.

En av forberedelsene til intervjuene var å gjennomføre en pilotering, det vil si å teste ut intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 156). For å gjennomføre piloteringen fikk jeg hjelp av to medstudenter, hvor jeg inntok intervjurollen og medstudenter var informanter. Den ene skulle svare på intervjuguiden for lærere, den andre svare på intervjuguiden til elevene. Hovedformålet med piloteringen var å få tilbakemelding på spørsmålsformuleringene, og om de fremsto klare og tydelige. I etterkant ga medstudentene nyttige tilbakemeldinger om mulige forbedringer som gikk ut på å korte ned antall spørsmål og forenkle noen av spørsmålene, særlig til elevintervjuene, i tillegg legge til noen forhåndsbestemte oppfølgingsspørsmål som kan bidra til fyldigere beskrivelser fra informantene. Pilotering var et nyttig grep siden jeg både fikk forberedt det å være i intervjurollen samt teste ut UiOs lydbåndopptaker slik at jeg følte meg trygg med at det tekniske fungerte.

3.2.4 Gjennomføringen av observasjonen

Datainnsamlingen med observasjon og intervju foregikk høsten 2022. Etter kommunikasjon med lærere og elever ble det gitt samtykke til at jeg kunne besøke klasserommet under det tverrfaglige prosjektet. Omfanget av observasjonene var to 90 minutters økter. Før elevene satte i gang med den planlagte undervisningen, som skulle være sammenhengende skriveøkter over flere dager. Fikk jeg mulighet til en kort introduksjon av eget masterprosjekt som en avklaring på hvorfor jeg var der og hva jeg skulle gjennomføre den kommende uken. Grunnen til at jeg valgte ikke-deltakende observasjon var for å oppleve en mest mulig autentisk undervisningsøkt. Notatene ble skrevet underveis mens jeg observerte i et enkelt skjema der jeg registrerte hva lærere gjorde, og hva elevene gjorde. Siden det var skriveøkt jeg observerte, ble notatene preget hvilke spørsmål som ble stilt av elevene, og hvordan lærerne responderte på disse.

I observasjonsstudier er målet å opptre mest mulig objektivt. En fallgrube er ofte knyttet til forskeren selv, siden i en observasjonssituasjon kan forskerens egen forforståelse påvirke hvordan forskeren observerer (Dalland, Bjørnstad, Andersson-Bakken, 2021, s. 128). En ytterligere faktor er hvordan en observatørs tilstedeværelse kan påvirke væremåten til dem

som blir studert, og som et forebyggende tiltak forklarte jeg derfor overfor elevene hvorfor jeg var til stede som observatør.

3.2.5 Intervjusituasjonen

Intervjuene varierte i tid, lærerintervjuene varte lengre enn elevintervjuene. Lærerintervjuene varte i snitt 20 minutter, mens elevintervjuene varte i snitt 6 minutter. Siden det var lagt opp til semistrukturerte intervju, ble ingen av dem identiske, men jeg la opp spørsmålene i alle intervjuene slik at de fulgte de hovedtemaene som var satt i intervjuguiden. Elevintervjuene fant sted fortløpende gjennom uken, mens lærerintervjuene ble gjennomført i etterkant av prosjektet. Grunnen til at jeg gjennomførte intervjuene så tett på undervisningen er fordi det «[...] er enklere å besvare spørsmål om hva man har gjort og hvorfor man har gjort det, når man har erfaringen friskt i minne» (Svenkerud, 2021, s. 99).

Hva skal til for en vellykka intervjusituasjon? En fremgangsmåte som viser til fem ulike steg kan legge føringer for intervjusituasjonen, og kan være viktig å tenke over før, under og i etterkant av intervjuet. Disse fem punktene er gitt av Gleiss og Sæther (2021, ss. 87–90):

(1) relasjonen mellom forsker og informant, (2) samtaledynamikken i intervjuet, (3) forskningsetikk i intervjusituasjonen, (4) intervjuet som håndverk og (5) å få med seg det som skjer i intervjuet

Et aspekt er det å være bevisst over at relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke hva slags kunnskap som utvikles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). Dermed introduserte jeg eget masterprosjekt med tema og hva hensikten med intervjuene var før videre spørsmålstilling i intervjuet. Andre punkt handler om samtaledynamikk; det er viktig i en intervjusituasjon å kommunisere overfor informantene at deres utsagn ikke hadde noe fasit. Derfor forsøkte jeg som intervjuer å fasilitere intervjusituasjonen slik at informantene følte seg komfortable med å dele de tanker og ideer som kom opp der og da. I tillegg opplevde jeg som *førstegangsforsker* det givende at både elevinformantene og lærerinformantene viste engasjement om temaer som *tverrfaglighet, norskfagets rolle, historiefagets rolle og demokrati og medborgerskap*. Dette kan bidra til et bedre resultat av intervju som metode i en forskningssammenheng (Dalen, 2011, ss. 31–32). I siste del av intervjuet spurte jeg

informantene om de hadde noe uoppklart, eller noe ekstra informasjon som kunne være relevant. Avslutningsvis takket jeg for deltakelsen.

Det tredje aspektet handler om *forskningsetiske hensyn* i intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 92–94). Intervjusituasjonen utfordrer forskeren til å reflektere over forskerrollen, og hvordan hun skal opptre overfor informanter. Et aspekt her er det som betegnes som posisjonalitet, helt enkelt betyr det «[...] utgangspunktet man ser verden fra» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Derfor kan samtalen preges av at det er et asymmetrisk forhold fordi det er ulike parter i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan være lurt å tenke gjennom før gjennomføringen av et intervju. Dette asymmetriske forholdet er todelt fordi på den ene siden har informanten en forkunnskap som innebærer egne erfaringer og tanker, som de kan velge å dele eller holde for seg selv. På den andre siden er det spørsmålene som skal styre samtalen i riktig retning. Slik innehar forskeren et ansvar om å ivareta de forskningsetiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen (Brinkmann & Kvale, 2005). Dette kan bidra til å sikre at jeg kan benytte intervjuene som datamateriale.

Det fjerde aspektet handler om *intervjuet som håndverk* (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 95–96). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som et håndverk fordi det innebærer å ha et sett av ferdigheter og erfaringer som den uerfarne forskeren bør lære gjennom praksis. En anbefaling fra Gleiss og Sæther (2021) er å gjennomføre prøve-intervjuer, noe jeg gjorde med medstudenter, som beskrevet i kapittel 3.2.3. Det var en god forberedelse til selve gjennomføringen av intervjuet, når intervjuguiden var gjennomgått med medstudenter i forkant av selve gjennomføringen av intervjuene. Dette førte til at jeg opplevde meg mer trygg som intervjuer, i en situasjon der jeg var førstegangsforsker.

Det siste og femte aspektet handler om at forskeren bør være *oppmerksom* på at et intervju kan frembringe en hel del informasjon (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 96–97). Dalen (2011, s. 28) anbefaler derfor å benytte lydopptaker i dybdeintervju for å få med seg alt som blir sagt i intervjuet. Lydopptaket sikrer at alt som blir sagt lagres trygt, og det gjør det mulig å sitere informantens utsagn direkte i det ferdige forskningsarbeidet. En annen fordel med å benytte lydopptaker er at intervjueren kan ha fullt søkelys på informanten og samtaledynamikken i intervjuet, sammenlignet med det å ta notater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å oppnå et best mulig lydbåndopptak ble intervjuene gjennomført på et sted der vi ikke ble forstyrret, og informantene ble minnet på å snakke høyt og tydelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.3 Analyse av datamaterialet

I dette delkapitlet skal jeg presentere analyseprosessen og hvordan jeg kom frem til de ulike delene av analysen.

3.3.1 Transkripsjon

Det første jeg gjorde med de syv lydfilene fra intervjuene var å transkribere dem. Jobben med å transkribere er en del av analyseprosessen, og i denne prosessen kan forskeren allerede få et overblikk og se ulike fellestrekk ved dataene (Kvernbekk, 2013, s. 39). Dermed var det en fordel at jeg gjorde transkriberingen selv, slik at jeg samtidig kunne reflektere over ulike elementer ved intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I det siste lærerintervjuet benyttet jeg et program som transkriberte lydfilen digitalt, programmet heter autotekst, dette er en «UiO-utviklet tjeneste for transkribering av tale til tekst [...] Hele tjenesten kjører på UiOs servere, og ingen data forlater UiOs infrastruktur» (Universitetet i Oslo, 2023). Derfor anså jeg tjenesten som sikker. I tillegg gikk jeg gjennom denne transkripsjonen på egenhånd ved å sammenligne lydfil med hva som hadde blitt transkribert automatisk gjennom programmet for å sikre at det ble riktige transkripsjoner. Transkripsjon innebærer å gjøre muntlige utsagn som man lytter til gjennom en lydfil om til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Når forskeren transkriberer må man ta flere valg underveis om hva som skal være med og hva som skal utelates fra transkripsjonen. Derfor kan transkripsjonene fremstå noe svekket og dekontekstualisert, siden det som gjenstår kan være forenklede gjengivelser fra intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Formålet med intervjuene var å få innsikt i informantenes tanker og meninger. Denne metoden innebærer at transkripsjonens hovedvekt ligger på innholdet istedenfor form og uttrykksmåte, derfor er det unnlatt å se på mimikk, pauser og ikke-språklige lyder. Et avsluttende punkt om transkripsjon er at det gir meg data som flere enn meg selv kan lese, som resulterer i en økning av transparens og gir forskningen helhetlig mer kredibilitet.

I tillegg til transkripsjon bearbeidet jeg observasjonsnotatene, dette for å tillegge undervisningskontekst til dataene fra intervjuene. De notatene jeg hadde fra observasjonen var stikkordsmessige, derfor var det hensiktsmessig å tilrettelegge observasjonsnotatene til analyse. Etterarbeidet foregikk slik at jeg ryddet i de direkte observasjonsnotatene og i denne bearbeidelsen kom jeg med korte kommentarer på observasjonene. For å utdype disse

kommentarene noterte jeg ned de inntrykkene jeg satt med etter observasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 116).

3.3.2 Koding og kategorisering

I arbeidet med å kode datasettet var det i hovedsak intervjuene som ble kodet. Intervjuene ble kodet etter ulike kategorier som kunne beskrive hovedtendensen til utsagnene. En slik fremgangsmåte når det gjelder koding er likt med metoden som psykologene Braun og Clarke (2006, s. 86) har utarbeidet, og denne kaller de for *tematisk koding*, noe som involverer å se etter mønstre på tvers av datasett for å se etter gjentakende trekk med utsagn i eksempelvis intervjuer. Tjora (2017, s. 199) betegner det med «sorteringsbasert koding». Analysestrategien «innebærer at de temaene som forskeren koder etter, kan brukes til å sortere empirien» (Tjora, 2017, s. 199). Braun og Clarke (2006, s. 87) legger frem seks steg for en tematisk analyse. Steg nummer fem går ut på å komme frem til ulike tema, som innebærer å finne passende definisjoner og navn for vært tema (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Tidlig fremsto kategoriene *tverrfaglighet* og *flerfaglighet*, *norskfagets rolle*, *muligheter* og *begrensinger* og *demokrati* og *medborgerskap* som kategorier under gjennomlesningen av datamaterialet. Det var nødvendig å dele inn de overordnede kategoriene i flere underkategorier, med bakgrunn i problemstillingen og hva som ble sagt i intervjuene.

I denne studien utarbeidet jeg et kodeskjema i analyseprosessen. Et kodeskjema bidrar til å bevare likevekt mellom teoretisk begreper og operasjonaliseringen av dem (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). I denne sammenhengen vil begrepsvaliditet være viktig (Creswell & Miller; 2000; Miles & Huberman, 1994). Det vil si en god forbindelse «[...] mellom de teoretiske begrepene studien bygger på, og kategorien som brukes i analysen» (Eriksen & Svanes, 2021, s. 291). Dette var noe jeg etterstrebet, og det er derfor en kort referanse til begrepene i kodeskjemaet. Et kodeskjema kan bidra til å dele opp sammensatte fenomener som undervisning og læring til færre deler som muliggjør å studere dem (Klette & Blikstad-Balas, 2018). Prosessen var preget av det Braun og Clarke (2006, s. 86) kaller en «*recursive process*» som innebærer at jeg var nødt til å justere og endre koder underveis, etter hva jeg anså passet til analysen og funnene. Det ble to hovedkategorier basert på data og teori, *tverrfaglighet* og *norskfagets rolle*, med tilhørende underkategorier som er, *forståelse av tverrfaglighet*, *relevans i skolen*, *samarbeidsvilje*, *planlegging*, *redskap*, *skrivetrening* og

formål. Hver underkategori vil ha en forklaring med tilhørende referanse, med inspirasjon fra Eriksen & Svanes, (2021, s. 292) sin utforming av kodeskjema.

Tabell 2: Oversikt over analysekategorier

Hovedkategorier	Underkategori	Forklaring på koden	Kilde
Tverrfaglighet	Forståelse av tverrfaglighet	Forklarer lærerne eller elevene de utfra en flerfaglig forståelse eller tverrfaglig forståelse.	Drake og Reid (2018) Bolstad (2020)
	Relevans i skolen	Perspektiv basert på læreplan, og innføringen av tverrfaglige tema. Opplever at tverrfaglighet kan bidra til mye positivt i undervisningen.	Kunnskapsdepartementet (2017 & 2019)
	Samarbeidsvilje	Lærerne trekker frem samarbeid som et viktig aspekt for å gjennomføre tverrfaglige prosjekt	Lorentzen (2023), Øgreid og Hertzberg (2009), Fiskerstrand (2017)
	Planlegging	Lærerne trekker frem planlegging som et viktig aspekt for å gjennomføre tverrfaglige prosjekt	Lorentzen (2023), Øgreid og Hertzberg (2009), Fiskerstrand (2017)
Norskfagets rolle	Redskap	Lærere og elever assosierer norskfagets rolle med redskap	Lorentzen (2023), Øgreid og Hertzberg (2009), Fiskerstrand (2017), Fondevik & Hamre, (2017)
	Skrivetrening	Lærere ser på norskfaget som et verktøy til å støtte elevene til å bli bedre skrivere. Og elevene trekker frem norskfaget som betydningsfullt for utvikling av egne skriveferdigheter.	Kunnskapsdepartementet (2019), Fondevik og Hamre (2017), Bakken (2019), Lorentzen (2023), Øgreid og Hertzberg (2009), Fiskerstrand (2017)
	Formål	Norskfagets bidrag i det tverrfaglige prosjektet.	Kunnskapsdepartementet (2019), Fondevik og Hamre (2017), Bakken (2019), Lorentzen (2023), Øgreid og Hertzberg (2009), Fiskerstrand (2017)

3.4 Kvalitet i forskning

I dette kapitlet skal jeg reflektere rundt studiens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålidelighet). Alle elementene i prosjektet kan påvirke hverandre, og forskning er hele tiden gjenstand for vurdering og tilbakemelding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Et ansvar hos forskeren ligger her å ta stilling til spørsmål eller bemerkninger som kan påvirke studiens funn når det gjelder overføringsverdi og troverdighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

3.4.1 Validitet

Validitet har å gjøre med om forskningen kan anses å være gyldig eller ugyldig, og det forteller noe om kvaliteten på datamaterialet, og om intervju i denne sammenheng er egnet til å undersøke det studien var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Gleiss & Sæther, s. 201). Når det er kvalitative data blir tolkningene som forskeren er kommet frem til gjenstand for vurdering av gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). Tolkningene vil være en fase i forskningsprosessen, men det er viktig å inneha en bevissthet knyttet til validering gjennom alle faser ved et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Et aspekt som derfor vil styrke validiteten til en studie er når forskeren deler åpent om egen forskning, og forklarer med kritisk blikk om de slutninger som tas (Tjora, 2010). For å oppnå et pålitelig resultat i et forskningsprosjekt, er det viktig å nøye vurdere og drøfte de valgene som er gjort når det gjelder utvalg, metodisk tilnærming, behandling av datamaterialet og forskerens innvirkning på datamaterialet (Dalen, 2011, ss. 94–97). En grundig og nøye gjennomtenkt tilnærming vil bidra til å sikre at resultatene er så nøyaktige og pålitelige som mulig, derfor har jeg vurdert om metoden var egnet til å svare på problemstillingen, og mulige begrensninger ved metoden (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 204–205)

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan beskrives på flere måter, Gleiss og Sæther (2021, s. 201) kobler det opp mot «[...] pålidelighet og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). To aspekt som bør vurderes når det er snakk om reliabilitet er 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere? (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I første omgang vil et mål være å opptre så objektiv som mulig som forsker, for å begrense mulige *bias*. I observasjon og intervju kan forskningsdeltakere bli påvirket av forskerens nærvær,

måten forskeren stiller spørsmål eller at kodingen av datamaterialet preges av forskerens subjektive tilnærming. Et tiltak i studiens kvalitative analyse er at den er drevet av teoretiske begreper og kategorier, noe som kan bidra til å økte studiens reliabilitet. I andre omgang handler det om reproduksjon av resultater. Her er det viktig å tenke over at forskning kan sjelden vurderes helt likt, siden det påvirkes av øyet som ser ved at kriterier setter preg på hva man ser etter (Patton, 2002). Dette går over på transparens, og viktigheten av å redegjøre for alle leddene i en forskningsprosess, og å opptre mest mulig transparent i fremstillingen. Dette er en utfordring og det er sentralt å være bevisst over dette hele veien. Et annet begrep som er av relevans i denne sammenhengen er *refleksivitet* som handler om «[...] forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette» (Tjora, 2021, s. 294). Det handler om viktigheten av å kommunisere de valgene forskeren har gjort, og hvorfor. Dette er noe jeg etterstreber i denne oppgaven.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

I alle forskningsprosjekt der mennesker er involvert vil etiske overveielser være av betydning. Her foreligger et ansvar hos forskeren, som må ta hensyn til disse etiske aspektene under arbeidet med studien (Everett & Furseth, 2021, s. 136). Forskningsetiske prinsipper og normer skal være gjeldende i all forskning og i det neste vil jeg vurdere de tiltakene jeg har gjort for å legge til rette for dette (Befring, 2015, s. 28).

I denne studien tar jeg utgangspunkt i de oppdaterte retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortelse (NESH). Disse retningslinjene er med i hele prosessen, fra start til slutt. I første punkt er god forskningsetikk gjeldende, i neste punkt vil jeg vurdere og reflektere over tre sentrale forskningsetiske prinsipper: (1) informert samtykke, (2) konfidensialitet og anonymisering og (3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

Før innsamling av data er det viktig å få godkjent prosjektet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), derfor meldte jeg prosjektet inn til NSD slik at de kunne se om mitt forskningsprosjekt fulgte de etiske retningslinjene. Dette er et krav for alle forskningsprosjekt som håndterer personopplysninger. I meldeskjemaet informerte jeg om *studiens overordna hensikt og tematikk, samt den metodiske tilnærmingen*. Prosjektet ble godkjent 15. august 2022 (se vedlegg B).

Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning. Kravene til samtykke er at det skal være *frivillig, informert, uttrykkelig* og *dokumenterbart* (Haugen & Skilbrei, 2021, ss. 54–55). For det første skal samtykke være frivillig i den forstand at forskningsdeltakerne «velger å delta uten å oppleve press som innskrenker deres mulighet til å si nei» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54). Samtykkeskjemaet som jeg utarbeidet for meldeskjemaet til NSD ble vesentlig her. Siden dette skjemaet fungerte samtidig som et informasjonsskriv, hvor masterprosjektets formål, og hva det innebar å delta ble formidlet før de tok stilling til om de ønsket å delta (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54). Gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg A) forsikret jeg hver enkelt lærer og elevs frivillige deltakelse før datainnsamlingen, der det stod klart at deltakerne kunne trekke seg til ethvert tidspunkt. Informasjonen i skjemaet var tilpasset målgruppen samlet var prinsippene for informert samtykke med hele veien, derfor var samtykket basert på frivillighet, informert, uttrykkelig og dokumenterbart grunnlag (Haugen & Skilbrei, 2021, ss. 54–55).

Konfidensialitet og anonymisering innebærer å ta vare på personlige opplysninger slik at de ikke under noen omstendighet avsløres, og at forskningsdataene fremstilles slik at de ikke kan spores tilbake til enkeltindivider (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 38). Det er sjelden mulig å opptre med full konfidensialitet i forskning. I sammenheng med denne oppgaven vil funn og sitat være en del av masteroppgaven som vil si at det blir tilgjengelig for andre. Et tiltak underveis har vært å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet, og anonymisere forskningsdeltakerne. Et vesentlig aspekt når det gjelder behandling av datamaterialet, er at det formidles overfor deltakerne at forskeren og forskningsinstitusjonen vil «[...] sørge for at det foregår på en måte som ivaretar forskningsdeltakerens rettigheter og friheter» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 93).

Lagring av samtykkeskjemaene var sikkert på hjemmeområdet til UiO, og de fysiske eksemplarene ble makulert. Lydfilene fra intervjuene ble tatt med UiOs «Diktafon–applikasjon», som lagrer filene kryptert og oppbevares sikket i nettskjemaer styrt av UiO. Når alt var transkribert og analysert og det ikke var lenger behov for å ha lydfilene ble alt slettet umiddelbart. I tillegg var jeg hele tiden konsekvent i bruken av de fiktive navnene, Nora, Sigrun, Aleksander, Ella, Magdi, Synnøve og Tiril.

Det siste punktet og tredje forskningsetiske prinsippet er å **unngå negative konsekvenser for deltakerne** (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Mulige fordeler ved deltakelse i prosjektet bør være hovedvekten i motsetning til risiko ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

Her foreligger et ansvar hos forskeren som innebærer å tenke gjennom mulige negative konsekvenser med studien, eksempelvis begrense hvem som kan få tilgang til studien, og ikke sette informantene i et dårlig lys. Av den grunn har jeg vektlagt muligheter ved tverrfaglige prosjekter, i kontrast til å sette søkelys på mulige feil eller mangler, hverken hos lærerinformantene eller elevinformantene. På bakgrunn av dette vurderer jeg fremstillingen av dataene til at informantenes deltakelse vil føre til flere fordeler enn ulemper.

4 Analyse

Denne masteravhandlingen gjør et forsøk på å svare på følgende problemstilling: *Hvordan kan norskfaget få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?* Med utgangspunkt i problemstillingen, er formålet med analysen først og fremst å klarlegge om intervjuene og observasjonen som er i mitt utvalg, kan vise til muligheter og begrensninger ved et tverrfaglig prosjekt. Planlegging er vesentlig for å tilrettelegge for et tverrfaglig prosjekt der fagene er godt integrert og spiller en likestilt rolle. De ulike delene ved en planlegging kan være avgjørende for at et tverrfaglig prosjekt kan bli vellykket. Dette gjelder områder som samarbeid, tid, sammensetningen av klasser, herunder om det er samme klasse, eller flere klasser som skal samarbeide og et felles interessegrunnlag. Elevene fremhever viktigheten av variasjon og spennende innhold som et mulighetsrom i tverrfaglige prosjekt. Jeg undersøker derfor flere aspekter ved intervjuene for å få et så nyansert bilde som mulig av det tverrfaglige prosjektet med fagene norsk og historie. Observasjonsmaterialet kan kontekstualisere ulike utsagn fra intervjuene. Kapittelet er strukturert tematisk.

Før noen av funnene blir presentert, vil jeg understreke at utsagnene og observasjonen som er analysert varierer, og at poenget med analysen ikke er å vise hvilken lærer som har tilrettelagt bedre for tverrfaglig prosjekt enn den andre. Det handler om å se på den enkelte lærer og ikke sammenligne dem med hverandre utover å se etter hensikter og deres intensjoner knyttet til eget fag og tverrfaglige prosjekt. Utsagnene fra lærerintervjuene vil bli satt i sammenheng med enkelte elevutsagn for å illustrere en viss kontekst av det tverrfaglige prosjektet.

4.1 Perspektiver på tverrfaglighet

Gjennom intervjudata belyser den første analysekategorien lærernes og elevenes tanker og refleksjoner om tverrfaglighet og tverrfaglige prosjekt.

4.1.1 Forståelse av tverrfaglighet

Analysen viser at lærerne har en nokså lik oppfatning av hva tverrfaglighet betyr. Fra et elevperspektiv er det nokså ulike oppfatninger av hva det kan bety. Læreinformantene er samstemte med at tverrfaglighet handler om at flere fag jobber sammen.

Nora fremhever fagsamarbeidet, og helt konkret hvordan det kan jobbes med fag parallelt om samme tema: «Prosjekt der elevene jobber med en ting, men de jobber med det i flere fag. Flere fag er involvert da». Nora beskriver begrepet tverrfaglig helt enkelt, og det kan umiddelbart late til at utsagnet kan minne om flerfaglighet. Sigrun knytter begrepet til mulighet for en utvidet forståelse, med utforskende læring og dybdelæring, som hun kaller for «fine pro-ord».

Tverrfaglige prosjekt, det jeg tenker er at flere fag sammen kan gi ulik innfallsvinkel til ting. Og at jobben med flere fag samtidig kan gi større forståelse. Og at en har mulighet til å både utforske og å drive med dybdelæring. Alle de fine pro-ordene som kommer opp.

Samtidig er det flere forhold som bør tilrettelegges for å nå disse aspektene som Sigrun fremhever. Det avhenger av eksempelvis planlegging, godt samarbeid, gjennomføring av undervisning på en måte som gjør at elevene opplever det som meningsfylt. I tillegg trekker Sigrun frem at:

Det å kunne jobbe litt tverrfaglig igjen, det er jeg veldig glad for. Både for elevene selv, men jeg synes det gir meg mye som lærer. Og det å kunne samarbeide med andre lærere.

Sigrun er selv engasjert for tverrfaglighet, og meddeler at hun har erfaring med tverrfaglige prosjekt, der hun tidligere har jobbet med et lærerteam der tverrfaglighet var sentralt i lærersamarbeidet, med en tverrfaglig årsplan. Det kan vise til at hun er positivt innstilt til å jobbe tverrfaglig, og at hun setter pris på at dette er blitt sentralt i læreplanen igjen, siden det tidligere ikke har vært fremhevet i like stor grad i læreplanen, slik Sigrun beskriver det, «så det at det nå har kommet igjen, ting går jo litt i bølger – endring i læreplanen».

Elevinformantene har ulike synspunkt på selve gjennomføringen av et tverrfaglig prosjekt, men alle var samstemte om at tverrfaglige prosjekt handlet om flere fag som jobber sammen om et felles prosjekt. Magdi kunne fortelle at tverrfaglige prosjekt er «to fag jobber med hverandre. To lærere fra forskjellige fag. Norsk og historie, som jobber med hverandre». Her kan det tolkes at han referer direkte til det pågående prosjektet som hans klasse var med på, ettersom Magdi nevner to fag som jobber med hverandre. Synnøve på sin side trekker frem at et fagsamarbeid kan munne ut i en felles oppgave, «det er jo flere fag som går inn i hverandre, flere fag som kan bli sammen til en oppgave». Her var de to resterende elevinformantene samstemte med Synnøve, men Ella sitt svar fremsto noe usikkert med: «En oppgave som går over flere fag, mer enn to, kanskje». Det kan hende på lik linje med Magdi at Ella tenker at

tværfaglige prosjekt er to fag som samarbeider, siden elevene på det tidspunktet var i et tværfaglig prosjekt med to fag.

4.1.2 Tverrfaglige prosjekters relevans i skolen

Denne kategorien omtaler lærerne og elevenes syn på tværfaglige prosjekter og dets relevans i skolen. Hovedtendensen er at lærerne på sin side er engasjerte for tværfaglige prosjekt, og de trives med denne undervisningsformen.

Ser vi først til Nora så later hun til å være positivt innstilt med å arbeide tværfaglig, og det å tilpasse undervisningen til det gitte tværfaglige prosjekter er av betydning, og det løfter lærernes engasjement. Om dette forteller hun:

[...] når jeg ser at elevene jobber og fordyper seg, og det tror jeg de gjør på en litt annen måte når de jobber tværfaglig, de blir litt mer engasjerte, det motiverer meg veldig, når jeg ser at elevene blir engasjerte og har lyst til å skjønne, og når de ber aktivt om hjelp, det motiverer meg til å gjøre det mer. Og det opplever jeg at de i større grad gjør i tværfaglig arbeid, enn i, ja det kommer an på det norskfaglige, hva vi jobber med i norsken, men noe synes de jo er litt trådt. Men det er jo motiverende kollegaer, andre som brenner for disse tingene som får meg motivert. Og motiverte elever, det er også inspirerende.

Nora opplever i rollen som lærer at elevene later til å være mer engasjerte når de har tværfaglige prosjekt. Det kan være fordi noe av strukturen på undervisningen endres, med hensyn til faglig samarbeid, flere inngangsvinkler til innhold, og prosjektarbeid for øvrig. Helt enkelt kan elevene like dette fordi det handler om at det blir variasjon i undervisningen. I tillegg er det viktig for Nora med motiverte kollegaer, siden dette lett kan smitte over på hennes eget engasjement for tværfaglige prosjekt.

Sigrun forteller innledningsvis at hun setter pris på tværfaglige prosjekt, og at hun i likhet med Nora kjenner at engasjementet vekkes når elevene viser til motivasjon og en større grad av elevmedvirkning i form av gruppearbeid, eller involvering i tværfaglige prosjekt. I forlengelsen av dette forteller Sigrun:

Jeg liker jo arbeidsformer som gjør at elevene er aktive. Jeg merker jo at jeg i løpet av året, at jeg på en måte styrer eller prater mindre i øktene enn det jeg kanskje har gjort før. Jeg prøver å aktivere elevene på ulike måter. I stedet å jobbe sammen, i par eller grupper. I hvertfall ting som gjør at elevene må være aktive.

Svarene til Nora og Sigrun fremstår nokså enige, der de trekker frem betydningen av elevengasjement. Lærerne opplever det som et mulighetsrom når elevene viser interesse og involvering i prosjektet. Elevene synes tverrfaglige prosjekt er spennende fordi det bidrar til variasjon i undervisningen. Aleksander kunne meddele: «Nei, jeg synes det, tilrettela greit egentlig, fordi vi hadde om det her før vi starta med det tverrfaglige prosjektet, og ja, det er jo litt spennende tema da, så ja, synes det var greit tilrettelagt». Ella på sin side fremsto noe mer usikker: «Mm, neei, vetikke helt, du må jo, hvis du synes det er spennende så er det gøy å jobbe med, men jeg føler ikke at de gjorde noe veldig spesielt, for de som ikke synes det er så spennende, heller på en måte». Magdi opplever at: «Det hjelper med skriveøkter, fordi vi får skrevet mer, istedenfor å sitte hjemme, så har vi dobbeltøkter, hvor man kan sitte i klasserommet, biblioteket å jobbe, det hjelper». Synnøve har en lignende tilnærming med: «Jeg synes de tilrettela ganske greit, det er noen ganger jeg har lyst til å sette meg et annet sted fordi de er for mye støy i klasserommet, veldig greit at lærerne tilrettelegger for at jeg kan sitte på et grupperom». Tiril på sin side forteller at: «Jeg hadde ikke noen problemer, ble lett engasjert med skriveoppgaven fordi det var interessant». Dette utsagnet er et friskt pust, som kan vise til at Tiril er glad i å skrive, og likte tematikken til det oppgaven handlet om.

Tverrfaglige prosjekt innebærer å samordne flere aspekt som skal munne ut i ulike former av undervisning, og det kan være en fordel med engasjement, interesse og samarbeid hos lærerne. Nora fremhever hvordan motiverte kollegaer smitter over på en selv. Der hun verdsetter lærersamarbeidet med Sigrun, siden hun har jobbet i større grad tverrfaglig tidligere, «historielæreren har masse erfaring med tverrfaglig arbeid, og det er motiverende å jobbe med folk som vet hva de driver med. Fordi jeg tror jeg nesten må si at kollegaene mine, at jeg blir motivert og inspirert av sånt da». Sigrun trekker frem at hun har endret strukturen på undervisningen, fra forelesninger til flere elevaktiviteter. Og dette begrunner hun med at elevene opplever dette som en positiv endring i sammenheng med at også tiden vi lever i påvirker oppsettet i timene. Sigrun kan fortelle: «Og studiespess i dag er nok annerledes. Og det krever at man kanskje legger om litt på måten en jobber på, og måten en vil at elevene skal jobbe på, fordi elevene forandrer seg». Lærerne anser arbeid med tverrfaglige prosjekt som et mulighetsrom når kollegaer viser engasjement, og i førsterekke at elevene viser interesse og involvering i prosjektet.

Denne endringen kan Ella meddele som viktig, samtidig opplevde hun et tidspress med det tverrfaglige prosjektet. Hun synes de burde gitt bedre tid på skriveoppgaven, derfor kunne en

muntlig variant vært bedre etter Ellas vurdering: «Både og kanskje, ehm, jeg synes at, vi har jo hatt kort om antikken i historie, og vi hadde det i historie og filosofi, vi kan jo litt fra før, men har gått litt fort, vi har hatt om det i en time, også skulle vi skrive fagartikkel om det, ble litt kort i mellom». Derfor kan Ella vise til at noe av tilretteleggingen til lærerne ikke har opplevdes like vellykket, siden hun opplever at det har gått for raskt. Analysen fremviser at de elementene som er viktig for å ha et tverrfaglig prosjekt som gagnar lærere og elever er at strukturen på undervisningen burde endres ved å legge til rette for at elevene er i større grad involvert.

4.1.3 Norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt med demokrati og medborgerskap

Analysen viser at lærerne er opptatt av at fagenes betydning i et tverrfaglig prosjekt bør ha en likestilt posisjon. Der hvert fag kan bidra på tvers av fagenes kompetanseområder, med fagenes rolle avklarer lærerne at de er nødt til å planlegge og skape rom for hverandres ideer.

Nora omtaler norskfagets rolle med: «At norsk er mer enn bare redskapet. At norsk skal være helt inn i prosjektet, ikke bare som en sidekick, men ja, at det skal være norskfaglig sånn helhetlig, ikke bare sånn, det er grammatikken vi ser på». Nora spesifiserer at norskfaget ene og alene ikke skal sette søkelys på skrivetrening for elevene. Norskfaget bør gå vekk fra å ha ansvar for enkelte deler ved et prosjekt og heller bidra med ytterligere områder som kan ha en større betydning i prosjektet. Utsagnet ovenfor utspiller seg fra tidligere erfaring, hvor Nora ofte opplever at norsken kan ta språkføringen, struktur på teksten eller lignende oppgaver i et tverrfaglig prosjekt. I forlengelsen av dette er det en mulig tendens at dette kan skje, med utgangspunkt i Sigrun sin omtale av historiefagets rolle:

Hvis vi tenker på det prosjektet vi har jobbet med nå, så er det jo historien som er fagstoffet. Det er det som er innholdet i denne artikkelen som skulle skrives – skriveoppgaven for det tverrfaglige prosjektet. Og ofte er det sånn for historien sin del, at det er innholdsbiten.

Her uttaler Sigrun seg med utgangspunkt i det tverrfaglige prosjektet, noe som kan vise til at norskfaget fikk redskapsdelen. Sigrun ser mer konkret på det aktuelle tverrfaglige prosjektet og ser at historiefaget har bidratt med faginnhold, samtidig underviser hun i norsk, så hun kan se hvordan norskfaget kan utvide sitt bidrag i prosjekt.

Norskfaget kan få flere roller utover redskapsrollen, men det kan avhenge av hvordan lærerne jobber. Sigrun ønsker gjerne å jobbe mot at norskfaget kan få en større rolle, en tendens er: «så kan de andre lærerne eller andre lærere kose seg litt med innholdet og ha det gøy med det. Også kan norsklæreren ta det skriftlige, og så kan de sitte igjen med det. Jeg tenker at, poenget for meg er det må være mer likestilling mellom fagene». Det bør etterstrebes at «elevene skal få noe mer ut av det i begge fag, og det synes jeg kanskje at Nora og jeg fikk til». Elevene kunne fortelle om norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt at det ble assosiert med redskap, med andre ord skrivetrening. Aleksander mente at norskfaget kan forbindes med skrivetrening: «For eksempel, skrive på en bedre måte, mer formell måte, utvikle måten man skriver på, slik at det ikke blir for simpelt, utdype seg bedre». Synnøve går rett på enkelte verktøy med norskfaget: «Det går rett på struktur, med kildeføring og sånt, føler jeg stiller veldig sterkt i tverrfaglig», dette er en vurdering hun gjør selv, som kan ha å gjøre med egen refleksjon over skriftlige ferdigheter. Tiril mener norskfagets rolle handler om «at du skal skrive en norsktekst, at det skal være riktig skrevet». Elevene underbygger sine svar der norskfaget havner innunder et redskapsperspektiv

Et mer utvidet syn på norskfagets rolle kunne Magdi fortelle om: «Norsk er jo egentlig med i alle fag, fordi vi har jo lært at vi skal ha en innledning, tre hoveddeler og en avslutning. Og det er ment for hver tekst, og vi skriver på alle språk, engelsk og naturfag. Skal man skrive en artikkel må man ha en innledning, tre hoveddeler og en avslutning. Så norsk spiller en rolle i de fleste fag». Ella på sin side trekker frem noe lignende: «Kanskje litt sånn, struktur og språket, ikke nødvendigvis det som skriver faglig noe annet, men du bruker jo, den samme strukturen hvis det hadde vært en norsk tekst, på en måte». Her trekker Ella og Magdi frem mulighetene med å ha norskfaget i et tverrfaglig prosjekt siden det kan forbedre skrivingen, noe som begge kan få benyttet i flere fag utover norskfaget.

Elevene trekker frem at norskfaget kan bidra med grammatikk, kildeføring og struktur. Elementer der de ser utover faget er nytteverdien med det å ta med seg de skriftlige ferdighetene i flere fag hvor skriving er en del av faget. Elevutsagnene faller innunder en todeling der det både foreligger noen muligheter og begrensninger ved norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt. For å kontekstualisere utsagnene fra intervjuet kan observasjonen vise til at elevene spurte elevene norsklæreren om konkrete skriverelaterte spørsmål, eksempelvis kildeføring, og hvis de spurte om noe som hadde med innhold å gjøre så responderte

norsklæreren med at det var et spørsmål som historielæreren kunne svare på, siden hun selv ikke er historielærer.

4.1.4 Teoretisk forståelse av demokrati og medborgerskap

Hovedfunnet under denne kategorien er at lærerne har ulike forklaringer på begrepene, på den ene siden trekkes det frem at demokrati handler om deltakelse i et samfunn, på den andre siden at demokrati er under stadig forandring.

Nora kobler demokrati med «at alle kan delta i et samfunn, på lik linje som alle, at man ha medbestemmelsesrett, at det er flat struktur». Nora fremhever viktigheten av et demokrati med at individer skal ha samme utgangspunkt, og at makten er fordelt over flere roller. Sigrun løfter frem noe av det samme som Nora. Først og fremst påpeker hun at forståelsen preges av at demokrati er under stadig endring. Og det bør tillegges en utvidet forståelse av det for å se alle de ulike aspektene ved demokrati og hvordan det blir påvirket av tiden vi lever i, fordi det «er jo at demokrati forandrer seg, at den gjennom tid har forskjellige tanker om hva demokrati er, mens når vi begynner å grave i det, så oppdager en jo at demokrati i antikken er noe helt annet, enn det er nå».

Elevene sine utsagn er korte beskrivelser av hva demokrati betyr. Aleksander forteller at demokrati betyr: «En styremåte, som vi har i de fleste land nå, jeg tenker på representanter og partier ja.». Ella fremhever det kollektive aspektet ved demokrati: «Eh, flertallet bestemmer», Magdi assosierer demokrati med ytringsfrihet: «Norge. Et demokrati i Norge, alle får være den de er og stemme, og si sine egne meninger». I likhet med Magdi har Synnøve like beskrivelser av demokrati: «At alle har en mulighet til å stemme, å ytre seg og så videre». Tiril på sin side kjennetegner demokrati med stemmeretten, og ytringsfrihet: «At folk skal få sin egen stemme»

Medborgerskap fremstår noe mer uklart, samtidig forklares det utfra et fellesskapsperspektiv, der det handler om å utarbeide kunnskap for hvordan det enkelte individ kan delta i samfunnet. Forståelsen av medborgerskap har å gjøre med ifølge Nora, «hvordan vi er som mennesker i samfunnet og hvordan vi er som samfunnsdeltakere. Det er noe av det viktigste vi lærer dem at de skal bli ‘gangs menneskje’, at de skal bli gode borgere og samfunnsdeltakere». Sigrun opplever medborgerskap som et noe uklart begrep. Dette førte til at hun selv var nødt til å søke opp ordet i et leksikon for å lete etter en mer konkret forklaring

av begrepet. Samtidig assosierte Sigrun begrepet utfra to perspektiv et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv. Hun forteller «at det dreier seg om å delta i samfunnet, delta i samfunnslivet, og om muligheten du gis til å gjøre det da». Slik sett bør det foreligge en mulighet til å delta for å delta i samfunnet, og dette fordrer at individet selv tar siste steget mot å delta.

Elevenes perspektiv på medborgerskap var varierende fordi utsagnene bar preg av noe usikkerhet om hva det betyr, eller hva de skulle assosiere det med. Aleksander kunne fortelle at det handler om å delta i samfunnet: «Eh, være med i demokratiet, at du er en del av det, slik at det ikke er én person som styrer, som monarki». Ella trekker frem et medmenneskelig aspekt, det å stille opp for hverandre: «At folk hjelper hverandre, ja, hjelpe hverandre, være positive mot andre». Magdi fremsto noe usikker i sitt svar, men assosierte det med stemmeretten: «Med på å stemme, ikke helt sikker». Synnøve svarte blankt om medborgerskap, fordi hun ikke hadde noen umiddelbar forklaring på begrepet. Tiril satt medborgerskap i sammenheng med statsborgerskap: «At du har pass, norsk pass».

Begge lærerne opplever at de har ivaretatt begge tema i det tverrfaglige prosjektet, ved å tilpasse en oppgave som er i tråd med forståelsen av begrepene. I forlengelsen av dette opplever Nora at begge begrep ble ivaretatt i prosjektet: «Det opplevde jeg jo veldig, de skulle skrive om demokrati før og nå, det var faglige samtaler, hvor de forklarte hverandre ting, spesielt om demokratiet i Athen, og om demokratiet i dagens samfunn og de snakket om hva de kunne sammenligne, og det var en fin tankeprosess hos flere elever som jeg hørte prata seg gjennom stoffet».

Videre opplever Sigrun at begrepene hadde en rolle i det tverrfaglige prosjektet, «Jeg synes selv at de begge fikk det. Det handler både om hvordan demokratiet var i antikken, og hvordan det fungerte, og samtidig om muligheten til å stemme, som kanskje går mer på medborgerskap». Refleksjonene er knyttet opp mot at elevene klarte å trekke trådene og se sammenhengen og forskjellene mellom antikkens demokrati og dagens demokrati i Norge. En mulig begrensning som Nora trekker frem, er at noen elever var opptatt av å snakke seg gjennom stoffet, og slik få en dypere forståelse av oppgaven. Siden det var et fåtall av elever som gjorde dette, kunne det vært en fordel at lærerne la til rette for dialog om oppgaven underveis i skriveprosessen. Slik Nora omtaler det: «men jeg tror de som satt og prata sammen lærte mer enn de som satt og skrev, og var inn i sitt eget hode med øreklokker, og der

burde vi kanskje ha lagt til rette for mer diskusjon underveis. Og at det kunne ha beriket arbeidet».

Analysen av svarene viser til at demokrati er noe enklere å forklare, enn medborgerskap. Begrepet demokrati har i større grad vært mer synlig over mange år sammenlignet med medborgerskap, noe som kan være en mulig forklaring på at elevene ikke umiddelbart vet hvordan de skal beskrive begrepet. Lærerperspektivene har noe ulike perspektiv og forståelse av begrepene, samtidig opplevde de elevene fikk jobbet med begge begrepene med den oppgaven de hadde utformet. Forståelsen av begrepene kan være av betydning når det kommer til selve undervisningen og gjennomføringen av det tverrfaglige prosjektet i sammenheng med hva norskfaget skal bidra med i prosjektet.

4.1.5 Samarbeidsvilje for et profesjonelt læringsfellesskap

Hovedtendensen i denne analysekategorien i forbindelse med planlegging og gjennomføring av et tverrfaglig prosjekt er *samarbeidsvilje*. Det vil si at det bør tilrettelegges for et samarbeid over tid. Helt fra første idé om et mulig tverrfaglig prosjekt til vurdering og avslutning av prosjektet. Derfor bør lærerne samarbeide tett, slik Nora omtaler det:

Jeg tenker det er veldig viktig at man lager det sammen, at det er flere faglærere som lager prosjektet i fellesskap, det tror jeg er veldig viktig, vi har hatt noen tverrfaglige prosjekter der noen har blitt enige om det alle klassene skal gjøre. Og da har mange lærere ikke eierskap til prosjektet, da blir det dårlig rett og slett. Så det å ha eierskap og involvere seg fullt inn i planleggingen tror jeg er helt vesentlig for å få det til.

En mulig begrensning kan være det som Nora fremhever som å miste 'eierskap' til prosjektet, og hvordan dette kan påvirke undervisningen og kvaliteten på prosjektet. Denne begrensningen beskriver Nora med «Slik at man ikke bare suser inn og blir med på prosjektet som en passiv deltaker». Derfor var det et spesifikt tiltak lærerne gjorde i dette prosjektet å sette seg ned å formulere oppgaveordlyden sammen, med målet om at det skulle være et fellesprosjekt. Videre forteller Nora «for dette prosjektet satt jeg og historielæreren og flikka på formuleringer i oppgaven, hvordan det skulle være utformet [...] også kom jeg med hvordan jeg ville ha det med formuleringer, vurderingskriterier, som kildeføring, slik at vi utarbeidet produktet sammen». Her ga lærerne rom for begge perspektiv noe som de opplever som positivt, og viktig.

Samtidig fremhever Sigrun viktigheten av å være villig til å legge ned den innsatsen som kreves i planleggingen, «og være villig til å legge den tiden man trenger i det, og man må bruke tid sammen tenke, og diskutere, sånn at begge fag og begge lærere føler at de har et eierskap i dette, og at man har oversikt ikke minst». I tillegg er et tiltak å forberede elevene på at det skal være et prosjekt slik at de får lagt det inn i planene sine, slik Sigrun begrunner med «Jeg tror at en av de tingene vi gjorde som var smart, det var at vi bestemte allerede da skolen startet, at dette skal vi ha ut på høsten. Sånn at elevene får lagt det inn i planene sine». Sigrun trekker frem viktigheten av å planlegge godt over tid, noe som også er viktig av den grunn at lærerne også er mer trygge med hva de skal gjennomføre.

I samarbeidet vil det være en fordel at lærerne har en åpen dialog der de skaper rom for ulike meninger slik at de kan operere i et profesjonelt læringsfellesskap. Sigrun fremhever det «og å være åpen for å dele, å være åpen for å være tilstede i hverandres timer, sånne ting som i utgangspunktet kan være litt skummelt, men som gir veldig mye». Nora i likhet med Sigrun fremhever viktigheten av tilstedeværelse i hverandres i timer, og det å vise overfor elevene at lærerne samarbeider, «så, generelt er det veldig, veldig lurt at elevene opplever at lærerne snakker sammen. Det har jeg alltid opplevd som en veldig stor fordel at de skjønner at jeg og historielæreren har en dialog, at vi snakker om dem, og at det er noe felles der, det styrker relasjonen til elevene». Og dette kan tverrfaglige prosjekt skape et mulighetsrom til, slik Nora beskriver «noe som er positivt med tverrfaglig samarbeid, slik at elevene tenker, okei, her er det to lærere som samarbeider om oss». Et viktig grep er å vise overfor elevene at lærerne kommuniserer med hverandre, på en måte som viser til at de samarbeider om å gjennomføre et prosjekt for elevene sitt beste.

Samarbeidsvilje utarter seg på flere områder, et av dem er trivsel. Nora og Sigrun forteller at de er samstemte på hva som er viktig i et tverrfaglig prosjekt. Nora sier: «jeg vil jo at den kollegaen skal være lyttende til mine innspill, vi skal ha en god dialog, og en god tone, at vi møter hverandre med respekt og har en god tone oss imellom». Sigrun uthever det med å gi plass til de fagene som skal være en del av et tverrfaglig prosjekt, «å være åpne for at det andre faget også må ta plass. At det andre faget også er viktig. At en er villig til å ta tid, og at en er villig til å bruke den tiden det trenger for å få det til». Sammen med dette var det enklere å samarbeide når de begge hadde den samme klassen, slik at de begge kjente godt til elevene. Det går inn i det som er nevnt ovenfor, og det bør kanskje være et tiltak, enten å være til stede i noen timer slik at elevene kan bli kjent med deg som lærer, eller gjennomføre prosjekt der

lærerne er fast i timene til klassen(e) som skal være med i prosjekt. I sammenheng med dette fremhever Sigrun «og det tror jeg er viktig for å få det til. Og vi kjenner elevene begge to, og det er mange småbiter som må til, og det er kanskje ikke en nødvendighet, men som gjør det enklere for oss når vi har samme klasse».

Analysekategorien samarbeidsvilje innebærer det å planlegge og være åpensindig, med andre ord en bevisstgjøring av det jobbe i fellesskap med andre lærere. Dette fordrer en fungerende kommunikasjon der målet bør være at alle parter er på samme side, eller etterstreber det å arbeide utfra et likt standpunkt. Der åpen dialog tilsvarende det å dele tanker, ideer og refleksjoner som et tiltak for å oppnå et velfungerende samarbeid mellom lærere. Fordi dette kan Nora og Sigrun fra deres perspektiv peke på som viktige faktorer for å gjennomføre et tverrfaglig prosjekt.

4.1.6 Tverrfaglige prosjekt fordrer planlegging

Analysen viser at planlegging er av betydning i et tverrfaglig prosjekt. Det er viktig fordi det kan bidra til likestilling mellom fagene, og samspillet mellom lærerne kan fremstå mer tydelig når de har et tett samarbeid.

I denne planleggingen var det viktig for Nora og Sigrun å skape plass for eget fag i et tverrfaglig prosjekt. Det kommer frem at Nora må fremstå tydelig og bestemt i møte med andre lærere i tverrfaglige prosjekt, for at norskfaget skal bidra med noe annet enn skrivetrening. Nora kan fortelle: «Treng meg på, holdt jeg på å si, opplever jo at kollegaer er veldig mottakelige for å jobbe tverrfaglig og at det er mange som har lyst til, og ønsker det». Det kan late til at det er utfordrende i en tverrfaglig sammenheng å være norsklærer når Nora forteller at hun må være veldig tydelig hvis norskfaget skal få en likestilt posisjon. Videre kan Nora fortelle at det å tilrettelegge for norskfaget i planleggingsfasen, kan være utfordrende:

Man må kanskje legge litt det derre, det er enklest å gå det til på Vg1, utfordring at det har vært så tungt historisk med litteraturhistorie og språkhistorie i Vg2 og Vg3, men læreplanen er endra nå, så vi må tørre å gi slipp på det, og kanskje legge til rette for andre aktiviteter, ha et større tverrfaglig arbeid. Og der sliter norsklærerne litt, sliter sjæl, men fordi det er så vanskelig å gi slipp på den fagtradisjonen, og vi skal ikke gi slipp på det, men vi må kanskje justere det litt, og kanskje skal vi gjøre ting på en litt annen måte.

Et tiltak som kan være av betydning, er hva Sigrun understreker, og det er viktigheten av planlegging over tid, «det å planlegge i god tid, tror jeg er veldig viktig. Det er unikt å planlegge ting, absolutt». Sigrun trekker frem planlegging som et viktig tiltak for å gjennomføre et tverrfaglig prosjekt, slik kan fagene opptre likestilt.

Det å legge til rette for at elevene er forberedt for tverrfaglig prosjekt er gjeldende, siden dette var første gang denne klassen gjennomførte denne typen prosjekt. Dette innebar at Nora og Sigrun planla å ha en del forberedelser forut for prosjektet, slik at elevene kunne føle seg mer trygge med fagstoffet og den måte å jobbe på inn mot det tverrfaglige prosjektet. Elevene hadde en muntlig vurdering i forkant av prosjektet, denne tilretteleggelsen var som Sigrun kan fortelle «det er jo for å sikre at alle er på rett vei i forhold til hva som ville kreves til det tverrfaglige prosjektet». Dette var for å tilrettelegge en positiv opplevelse av prosjektet: «Jeg tror det er viktig at elevene skal oppfatte tverrfaglig arbeid som noe positivt, og at det er noe som gir dem noe». Et ytterligere aspekt som Sigrun fremhever er at «Det er kanskje noen ting som bør gjøres på forhånd for at det skal gå litt greiere – enklere». For å tilrettelegge dette er det av betydning å se utover det aktuelle tidsrommet som prosjektet skal foregå, slik at alle aspekt er tenkt gjennom slik at både lærere og elever kan få en følelse av at de er forberedt.

Lærernes synspunkt på planlegging er at det skal være gjeldende i alle ledd av prosjektet. Et tett lærersamarbeid er av betydning og de utarbeidet vurderingen sammen. Utfordringen lå i om hvordan de skulle vurdere, Nora kunne fortelle: «Vi har bestemt oss for at de skal skrive en tverrfaglig fagartikkel, som skal vurderes både i norsk og historie, med en helhetlig vurdering». Nora kunne fortelle at de planla å gi en felles vurdering for begge fagene, som skulle innebære å vurdere individuelt deretter i fellesskap, der «skal vi to diskutere hvordan elevene skal vurderes, og bli enige om en vurdering, med en tilbakemelding». Men Sigrun kunne meddele at denne vurderingen hver for seg gikk utpå å rette atskilt hvert fag, «Nora skulle vurdere norskbiten for seg, og jeg skulle ta historiebitten for meg», samtidig var de nødt til å se på helheten og hvordan fagene bygde på hverandre, som Sigrun videre kan fortelle om:

Og det som var spennende var jo at vi var veldig enige da. Og det er jo noe med å se helheten. Det er jo, altså, ja, jeg skulle bare si noe om innholdet, og Nora skulle si noe

om formen, men det er klart det er vanskelig uten å touche innpå det andre. Ja måten den er skrevet på, påvirker jo helt klart hvordan man oppfatter, ikke sant?

Denne justeringen var av betydning, og der kommer samarbeidet og viljen til å legge til rette for å vurdere sammen, slik at fagene kan opptre mer likestilt. I tillegg bør dette planlegges slik som Nora og Sigrun fra starten av hadde i planene at de uansett skulle møtes å se på vurderingen i samråd med hverandre. Sigrun på sin side kunne fortelle at ved å vurdere mer helhetlig, kan en nå større grad av tverrfaglighet, «men det var veldig nyttig med det møtet som Nora og jeg hadde til slutt, det må på en måte til. Det blir mer flerfaglighet enn det blir tverrfaglighet, hvis ikke, så det var veldig nyttig, vi fikk diskutert oss gjennom en del ting». De kom frem til en enighet seg imellom, og det var av betydning å legge til rette for et møte i etterkant av prosjektet for å diskutere seg gjennom elevarbeidene, og hva slags vurdering de skulle ende på.

4.2 Skrivetrening i tverrfaglige prosjekt

Lærernes planlegging og tilrettelegging av fag er av betydning for selve gjennomføringen og elevenes opplevelse av det tverrfaglige prosjektet. Ved å benytte observasjons- og intervjudataene belyser denne analysekategorien lærernes undervisningspraksis knyttet til norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt. Konteksten vil være lærerens formål ved det tverrfaglige prosjektet, den neste ser på skrivetrening i tverrfaglige prosjekt.

4.2.1 Formål med det tverrfaglige prosjektet

Undervisningsøktene var lagt opp som rene skriveøkter der sluttproduktet skulle være en fagartikkel som handlet om å sammenligne demokratiet i antikken med det demokratiet Norge har i dag. Kompetansemålene skulle fungere som en overordnet ramme til hva lærerne hadde som mål med skriveoppgaven. Og de opplevde at kompetansemålene dekket de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap. Nora kunne meddele at: «Jeg mener vi dekker det. Både det tverrfaglige og kompetansemålet. Vi bruker læreplanen veldig aktivt, i utforming av alle oppgaver og læringsopplegg, det er læreplanen vi må stole på, ikke lærebøkene». Kompetansemål fra læreplanen var med i planleggingen av det tverrfaglige prosjektet. Formål for prosjektet ble lagt i planleggingsfasen. Sigrun kunne fortelle at hun på lik linje med Nora opplevde at prosjektet dekket kompetansemålet og at det var enden på en lengre

arbeidsperiode, «Ja, jeg gjør det. Det tverrfaglige prosjektet det ble slutten på den arbeidsperioden». Her trekkes det frem at forarbeidet skulle gjøre elevene i stand til å løse den skriftlige oppgaven, og selve skriveprosjektet skulle være en anledning for elevene å vise egen kunnskap fra det arbeidet som var gjort forut for det tverrfaglige prosjektet.

Elevene kunne fremheve skriveprosjektet som relevant for de kompetansemålene som var satt. Aleksander sier at, «skriveoppgaven var dekkende», samtidig er Synnøve noe usikker: «Ja, egentlig, kanskje ikke helt fullt, men mye av det». I denne sammenhengen fikk jeg ikke noe videre innsikt i hva Synnøve opplever som manglende, men det kan tolkes at hun liker variasjon, utfra andre svar som handlet om undervisningsformer. Det kan bety at Synnøve foretrekker skriveøkter, men også andre former for undervisning. Tiril tar en vurdering av egen innsats og føler at hun selv er relativt fornøyd: «Ja, jeg føler jeg har gjort det ganske greit, det var oppnåelig med de kompetansemålene som var satt med en skriveoppgave». Hun opplever at oppgaven var tilstrekkelig, og slik kan dette vise til at noe av forberedelsene forut for prosjektet har fungert for elevene. Lærernes rolle i disse øktene var å være en ressurs for elevene i deres skriving. I observasjonen kom det frem at elevene stilte historierelaterte spørsmål til historielæreren og norsklæreren til norsklæreren. I tillegg tok norsklæreren ved et par tilfeller små elevgrupper ut for ekstra hjelp til skriverelaterte utfordringer. Nora hadde også utarbeidet en skriveramme for strukturen på skriveoppgaven.

4.2.2 Skrivetrening i tverrfaglige prosjekt

Hovedtendensen under denne analysekategorien er at norskfaget ble assosiert med skrivetrening til tross for intensjonen til læreren om å ha en likestilt posisjon med fagene. I forlengelsen av dette kunne Nora fortelle:

Elevene trenger skrivetrening, vi vet jo hva elevene møter i høyere utdanning og mange er jo ikke rusta for det, så vi må jo skrive himla mye, og det gjør vi i norskfaget, men det er litt godt for de å skrive om noe annet enn litteraturhistorie. Jeg er veldig opptatt av skriving, og hvordan de kan bli bedre skrivere. Så jeg tenker at der er bra å gjøre. Nå ble de jo skriftlig arbeid, men jeg har en drøm om å bruke tekster inn mot historietekster. Men jeg vet jo at gamle tekster forteller noe om hvordan samfunnet var på den tida, så jeg skulle egentlig ønske at vi kunne utnytta det der enda mer.

Det fremstår i dette utsagnet at Nora ønsker å tilrettelegge skrivetrening for elevene, samtidig har hun tidligere meddelt at dette er en begrensning ved tverrfaglige prosjekt. Det hele fremstår som en balansegang mellom ideer og hva som er oppnåelig. Et mulighetsrom er når

norsklæreren etterstreber å få norskfagets rolle utover redskapsrollen. Samtidig er det av betydning å tilrettelegge for mye skrivetrening.

Lærerne kan meddele i perioder utover prosjektet at fagene norsk og historie burde være i større grad samordnet, og de deler begge høyt ansette ideer for fagene sine, og hvordan prosjekt kan brukes over flere år, med å bygge videre på tidligere arbeider. Et forslag fra Nora sin side er å samkjøre fagene i større grad gjennom hele skoleåret:

Det har jo vært helt dumt, historie og norsk har jo vært helt på utur. Hvis norsklæreren har vært gjennom 1800-tallet, har historielæreren vært på 1700-tallet. Og til våren skal jeg og historielæreren til våren ha et prosjekt om middelalderen, og da er historielæreren klar med middelalderen, og da treffer vi hverandre.

Dette kan også være mer oppnåelig å få til fremover ved at LK20 gir rom til mer fleksibilitet, og Nora sine refleksjoner bærer preg av at dette kan bidra til at norskfaget går utover kun skrivetrening: «jeg tror det kan være med å gjøre norskfaget mer meningsfullt, elevene kan få større forståelse, med litteraturen og koble på den, samme med religion. På Vg2 og Vg3 kan fagene norsk, historie og religion knyttes mer sammen». Denne tankegangen kan bidra til større grad av tverrfaglig arbeid, med en arbeidsmåte der flere fag inkluderes over tid, utover ett enkelt prosjekt.

Sigrun kan meddele at hennes intensjoner med eget fag er å arbeide langsiktig. En mulighet her er at de kan trekke tråder over flere prosjekt og hente opp kunnskap som de kan benytte med nye vinklinger og for å se sammenhenger, her vil historiefaget ha størst rolle. Sigrun forteller at: «Et drømmeprojekt er at vi skulle ta det igjen i tredje klasse, når vi begynner å nærme oss vår tid. I tredjeklasse jobber vi jo mye med, det dreier seg mye om demokratiutvikling, så at vi kunne ta det igjen og trekke trådene tilbake. Det hadde vært veldig spennende». Dette utsagnet kan fremstå noe avvikende fra tidligere utsagn om mulighetene med tverrfaglige prosjekt, siden historiefaget her får en fremtredende rolle. Sigruns intensjon kan legge til rette for dybdelæring, ved at elevene over tid setter seg inn i gitte tema og utforsker flere sider av samme sak. Med denne forståelsen av tverrfaglige prosjekt kan det oppstå flere muligheter med kan tverrfaglige prosjekt, siden det kan bidra til

en utvidet forståelse av enkelte fenomener. Samtidig kan norskfagets rolle bli begrenset til skriftlige ferdigheter, siden historiefaget får største delen av innholdet.

Analysen av elevsvarene viser en tendens med at de oppfatter norskfaget som en ressurs til å bli bedre skrivere, noe som er en del av norskfaget, men målet er jo at faget kan bidra med noe mer utover skrivingen. Elevene gjentok assosiasjonen med norskfaget som en inngang til skrivetrening. Elevene kan meddele at det har en nytteverdi for dem, samtidig kunne noen meddele at de opplevde hele prosjektet som noe hektisk. Ella ser en sammenheng med fagene utover skriverollen: «Norskfagets rolle blir jo struktur, språket, og fagbegreper, eller det har jo noe om språkhistorie å gjøre, det har jo noe å si om vårt demokrati, norsk språkhistorie, norsk historie, går jo over på norskfaget, er jo flettet inn i hverandre uansett». Denne tanken om hva demokratiet i Norge kan være, forbinder Ella med temaer som har med norskfagets innhold å gjøre, med hensyn til språkhistorie og fagbegreper. I samråd med Ella kunne Magdi meddele: «Vi har jo lært litt om demokrati og medborgerskap i norsken, men føler historie, så er demokrati en stor rolle, noe vi lærer om fra starten. Norsken bidrar litt, men historie har størst rolle når det kommer til innhold». Magdi sitt utsagn fremhever at historie er av størst betydning når det kommer til innholdsdelen av prosjektet.

Elevenes perspektiver på det tverrfaglige prosjektet er at norskfaget blir mer interessant. Synnøve kan fortelle at: «Som jeg har sagt så på norskdelen så stiller struktur en rolle, alt av avsnitt, temasetninger spiller en stor rolle, og det hjelper veldig på historiefaget, historiefaget er kunnskapen og faktadelen og norsken er strukturen, og de to delene spiller veldig godt inn i hverandre». Igjen er dette perspektivet preget av at historie tar innholdsdelen og norsk tar redskap, og Synnøve ser på det som en fordel at norsk og historie i et samarbeid siden hun kan dra nytte av at fagene kan bygge på hverandre. Tiril reflekterer over det tverrfaglige prosjektet og hvordan fagene opptrådte helhetlig: «Samtidig kunne jeg se en sammenheng med norskfaget og historiefaget med de nevnte temaene, demokrati og medborgerskap». Utsagnet til Ella kan vise til mulighetene ved det tverrfaglige prosjektet, fordi Ella ser koblingen mellom norskfagets rolle og historiefagets rolle i sammenheng med demokrati og medborgerskap. Her utbroderer ikke Ella noe mer utover at hun ser sammenhengen, så det kan igjen være at hun ser fordelene på lik linje med Synnøve at fagene gjør hverandre gode.

Interessen for norskfaget blir utvidet, sier elevene, noe som kan knyttes opp mot refleksjonene til Nora og Sigrun med tverrfaglige prosjekt. Begge lærerne fremhever at de opplever at elevene kan vise til mer motivasjon når de har tverrfaglige prosjekt. Aleksander sine tanker

om det er: «Litt lettere, vanskeligere å skrive bra hvis det bare er norsk». Ella liker at det skaper mer bredde, «Du får jo mer innsikt i andre fag, vi har jo skrevet en norsktekst om norsk språkhistorie, men det er jo spennende når du har mulighet til å lese på andre ting og sånt da». Magdi er samstemt med Aleksander og Ella, «Ja, for da kan du blande litt av begge, ikke bare fokusere på norsken, men også historie, skrive litt om historien med norsk på siden». Synnøve kan fortelle at det gjør henne bedre i skriving: «Det hjelper når man skriver norske tekster, så er det basert på struktur og avsnitt, og jeg tror det hjelper veldig når vi trekker inn andre fag og». En avsluttende kommentar fra Tiril er at hun opplever det som mer spennende: «Ja, synes det gjør det litt mer interessant enn at vi bare skal snakke om Ibsen. Gir mer motivasjon til å jobbe med oppgaven når historie er en del av det tverrfaglige prosjektet». Utfordringen her ligger i at Tiril opplever at skriveoppgaven blir mer spennende siden innholdet handler om historiefaget. Et mulig tiltak her er hva Nora kan fortelle om hennes ide om å samordne tidsperiodene som norskfaget og historiefaget går igjennom, slik at fagene kan dra nytte av hverandre.

4.3 Oppsummering

Overfor har jeg undersøkt datamaterialet fra primært intervjuene og observasjonen i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2017). Innenfor hver kategori fremkommer det ulike muligheter og begrensninger som lærerne og elevene peker på med norskfagets rolle i tverrfaglige prosjekt. Analysen danner sitt grunnlag på deltakernes direkte utsagn fra det empiriske materialet, og med det som utgangspunkt kan jeg si noe om hvilke konkrete lærer- og elevoppfatninger som er sentrale innenfor: 1) *Forståelse av tverrfaglighet*, 2) *tverrfaglige prosjekters relevans i skolen*, 3) *norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt*, 4) *forståelse av demokrati og medborgerskap*, 5) *samarbeidsvilje og planlegging*, 7) *formål og skrivetrening i tverrfaglige prosjekt*.

Samlet kan analysen avdekke at lærerne uttrykker at tverrfaglige prosjekt er spennende og viktig, men det å skape rom for fagene og hverandre fordrer langsiktig planlegging og godt samarbeid. Dette innebærer å ha en læreplan som kan legge føringer for tverrfaglige prosjekt (jf; Mathison & Freeman), og begge lærerne har stor interesse for å ivareta fagene i tverrfaglige prosjekt, og de etterstreber at fagene skal ha en likestilt rolle. På denne måten mener Nora og Sigrun at de har gjennomført et tverrfaglig prosjekt som har etterstrebet å ivareta norskfaget og historiefaget samt de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap.

Analysen av elevutsagnene viser til at tverrfaglighet skaper flere mulighetsrom som handler om at elevene er engasjerte for tverrfaglige prosjekt, og at fagene kan dra nytte av hverandre. Samtidig viser analysen at elevene kobler norskfaget opp mot skrivetrening, og at de ser det på som en fordel i tverrfaglige prosjekt at ulike redskap fra norskfaget kan benyttes i samarbeid med skriving i andre fag. Både lærerperspektivene og elevperspektivene kan vise til engasjement for tverrfaglige prosjekt, noe som kan bidra til flere muligheter med en slik undervisningsform. Samtidig er det viktig å vektlegge de aspekt som Nora og Sigrun av erfaring opplever som viktig, deriblant nytenking.

5 Diskusjon

Gjennom analysen søker jeg å finne svar på problemstillingen som handler om hvordan norskfaget kan få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap. Det vil i denne delen vies plass til diskusjon av sentrale hovedfunn i denne masteroppgaven relatert til lærernes og elevenes oppfatninger av muligheter og begrensninger ved tverrfaglige prosjekt, med norskfagets rolle.

5.1 Hva er begrensningene ved et tverrfaglig prosjekt?

I del 2.1.1. *Innføring av tverrfaglighet i skolen* er det vist at tverrfaglige temaer og inngangsvinkler til den type undervisningsform er viet plass til i fagfornyelsen. Bjørn Bolstad hevder «Når opplæringen organiseres tverrfaglig, må lærerne drøfte og planlegge opplæringen på tvers av faggruppene i personalet» (2020, s. 34–35). Nå som tverrfaglighet er på agendaen, vil det være av betydning at det legges til rette for større grad av planlegging og samarbeid mellom lærerne (Fiskerstrand, 2017; Øgreid & Hertzberg, 2009; Lorentzen, 2023; Bolstad, 2020). Med bakgrunn i litteraturen er det av betydning at fagsamarbeid går utover forståelsen om at fagene skal opptre parallelt i samme prosjekt, mot en forståelse at fagene skal ha en likestilt rolle. Hvorfor ender da norskfaget opp med rollen som redskapsfag?

5.1.1 Lærernes og elevenes oppfatninger av begrensninger med tverrfaglige prosjekt

Flere forskere fremhever tverrfaglighet som en kompleks form for undervisning (Drake & Reid, 2018; Bolstad, 2020; Øgreid & Hertzberg, 2016; Koritzinsky, 2021), derfor kan det oppstå noen begrensninger ved tverrfaglige prosjekt. Med bakgrunn i dette er ikke funnene spesielt uventet. Både studien til Fiskerstrand (2017) og Øgreid og Hertzberg (2016) kunne vise til at norskfaget ofte får redskapsrollen i tverrfaglige prosjekt. Ser vi til modellen utarbeidet av Drake & Reid (2018) med de ulike nivåene av fagsamarbeid, er det preget av en økende grad av kompleksitet på de ulike nivåene. Siste nivå heter integrert tverrfaglighet, og her er det flere aspekter som må samkjøres på samme tid. Dette nivået innebærer å arbeide helhetlig med begreper, metoder og ulike perspektiver fra flere fag samtidig. Ved å ta utgangspunkt i dette nivået kan det oppstå ulike utfordringer, fordi det er flere elementer som

må samkjøres på samme tid. Mine funn samsvarer med det tidligere studier har vist til at norskfaget får redskapsrollen i tverrfaglige prosjekt.

I forbindelse med **forståelse av tverrfaglighet** ser lærerne på tverrfaglighet noe ulikt. Det beskrives på den ene siden med fagsamarbeid og på den andre siden som en mulighet til å få nye perspektiver på fagene. Samtidig er det flere tiltak som må settes i gang for å gjennomføre slike prosjekt. Og hvis ikke disse er til stede, vil prosjektet kunne ut i et mindre vellykket prosjekt. Her er det to lærere som har noe ulik oppfatning av tverrfaglighet, selv om de senere fikk utvidet sine forklaringer i sammenheng med det gjennomførte prosjektet. Samtidig er det mulig å stille spørsmålet: Hvorfor er det sånn at fagene havner i separate roller? Mine analyser viser en tendens når det gjelder dette, til tross for at lærerne selv opplever at de fikk til en likestilt rolle med fagene. Det er utfordrende å peke på klare grunner til hvorfor det er slik, men en mulig forklaring kan være at lærerne tok utgangspunkt i kompetansemål der det allerede var ganske klart hvilken rolle fagene skulle ha. Elevene skulle skrive i sjangeren fagartikkel, noe som var norskbidraget, og artikkelen skulle kunne ut i en sammenlikning av antikkens demokrati med demokratiet i Norge. Historielæreren kunne selv meddele at historiefaget her bidrar med innholdsdelen av oppgaven. På den ene siden tilrettelagte de for nøye planlegging og tett samarbeid noe som førte til at deler av gjennomføringen viste til noe tverrfaglighet. Og begge lærerne ytret et ønske om å få til at fagene skulle fungere på tvers av hverandre. De fagovergrepene temaene demokrati og medborgerskap var med i prosjektet, men hovedvekten lå på kompetansemålene. Slik kan det påstås at prosjektet fremsto i større grad flerfaglig enn tverrfaglig. På en annen side med kompetansemålene og formen på oppgaven som var satt for prosjektet så kan det helhetlig vise et prosjekt som er moderat mot en flerfaglig tilnærming til tverrfaglig prosjekt med bakgrunn i Drake og Reids modell (2018), eller som Koritzinsky (2021, 27) viser til som flerfaglig temaopplegg.

I sammenheng med de tverrfaglige temaene **demokrati og medborgerskap** kan analysen vise synspunkt der lærerne og elevene opplevde det tverrfaglige temaet som relevant for fagene og prosjektet. Lærerne på sin side trakk frem at oppgaven ga elevene mulighet til å se sammenhenger over tidsperioder, og å se likheter og ulikheter med samfunn fra antikkens demokrati til et moderne demokrati. Elevene opplevde at det ga dem innsikt om demokrati og hva det innebærer. Med utgangspunkt i Strays modell (Stray & Berge, 2012, ss. 22–23) ligger prosjektet på nivået som omhandler «opplæring om demokrati». I forkant har læreren forberedt elevene med en kombinasjon av forelesninger og gruppearbeid om relevante temaer

som omhandler demokrati og medborgerskap, og skriveoppgaven skulle avslutte denne arbeidsperioden. En mulig videreføring av prosjektet er å ha en mer praktisk tilnærming til det historiske kompetansemålet, «sammenligne hvordan demokratiet i antikken og demokratiet i vår tid har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). En praktisk tilnærming kan være å vise i undervisningen de mulighetene elevene har til å involvere seg, eksempelvis vise hvordan elevene kan benytte stemmeretten sin. Utfra Strays modell kan dette tilsvare «opplæring gjennom demokratisk deltakelse» (Stray, 2012, s. 22), fordi å tilrettelegge for opplæring og kompetanse om demokratiske verdier i klasserommet kan bidra til å utvikle ferdigheter som elevene kan bruke ut i samfunnet. Her kan elevene benytte kunnskap fra det tverrfaglige prosjektet og jobbe videre, hvor norskfaget eksempelvis kan bidra med retoriske ferdigheter, og historiefaget kan bidra med kunnskap om ulike demokratiske systemer.

Begrensninger knyttet til **norskfagets rolle** blir fremhevet av lærerne når de kobler det opp til *planlegging* og *samarbeid*, fordi det avhenger av at de to elementene er tilstede. Et av hovedfunnene er viktigheten av planlegging og samarbeid, og hvordan det er av betydning i alle deler av et tverrfaglig prosjekt. For det første opplever norsklæreren at hun må fremstå tydelig i forbindelse med at norskfaget skal bidra med noe utover eksempelvis *grammatikken*. Her ønsker norsklæreren å bli møtt med forståelse og åpen dialog av andre kollegaer, noe som Bolstad (2020, s. 34–35) trekker frem som vesentlig i tverrfaglige prosjekt. Dette kan være essensielt for at norskfaget skal få sin plass i et tverrfaglig prosjekt, fordi lærersamarbeidet kan bidra til å oppnå en likestilt posisjon med fagene. For det andre må det planlegges i alle ledd, fra start til slutt. Planleggingen bør være langsiktig noe som avhenger av tiden lærerne har for tverrfaglige prosjekt, og hvor lang tid lærerne har til rådighet for gjennomføringen av tverrfaglige prosjekt. Et ytterligere aspekt kan være å se utover enkeltstående prosjekt, og jobbe tverrfaglig gjennom hele skoleåret. Her har utfordringen vært å samkjøre historiske perioder som norskfaget og historiefaget har gjennomgått hver for seg. Derfor kan det legges til rette for å samordne historiske perioder i større grad og likedan samarbeide på en måte hvor fagene kan dra nytte av hverandre, hvor arbeidsmåten er slik at begreper, metoder og perspektiver innlemmes i flere fag samtidig (Lorentzen, 2023, s. 57). For det tredje er det av betydning å skape rom til hverandres perspektiver, noe som kan tilrettelegge for at lærerne opplever eierskap og trygghet i prosjektet. Basert på lærernes tidligere erfaringer kan det være en mulig fallgrube ved tverrfaglige prosjekt når en lærer alene planlegger hele prosjektet, der lærere i etterkant må være med og gjennomføre. Lorentzen (2023, ss. 67–70) viser i studien

sin hvordan literacy-orientert tenking bidro til positive effekter i et tverrfaglig skriveprosjekt. Det å jobbe på denne måten kan gi norskfaget en mulighet til å bidra med mer utover skrivetrening. En årsak til dette kan være at det innebærer at elevene sosialiseres inn i fagenes terminologier, tenkemåter og tekstpraksiser (Blikstad–Balas, 2016). Samtidig innrømmer Nora at det er utfordrende å gi slipp på den fagtradisjonen som har preget norskfaget over flere år, og kan peke på det som en mulig årsak til at norsklærerne synes det er utfordrende å samkjøre fag i tverrfaglige prosjekt. Nora fremhever viktigheten av nytenking som innebærer å justere allerede etablerte fagtradisjoner mot nye måter å jobbe på for å kunne gjennomføre tverrfaglige prosjekt. Det å løsne opp i de etablerte fagtradisjonene er noe LK20 kan bidra med, ved at den legger opp til nye måter på å organisere undervisningen.

Utfordringene som elevene kunne fremheve, handlet om at enkelte ikke følte seg godt nok forberedt til det tverrfaglige prosjektet og at de koblet norskfaget med skrivetrening. I sammenheng med den tiden de fikk til skriveprosjektet kunne en bedre løsning vært at prosjektets sluttprodukt hadde vært en muntlig aktivitet. Her er et aspekt å involvere flere klasser å fremføre for hverandre det de har jobbet med over tid, en løsning som går vekk fra individuelle skriveoppgaver og over til mer gruppearbeid. En ytterligere begrensning er at elevene skiller norskfaget fra innholdet i skriveoppgaven, og derfor opplever elevene skrivingen som både mer interessant og enklere. Enkelte påstod at det var enklere å skrive om noe historierelatert fremfor norskrelatert. En mulig forklaring på dette er at elevene kan ha ferske erfaringer fra tidligere skriveprosjekt i norsk som ikke har vekket elevenes interesse, eller at lærerne kunne som nevnt ha innlemma begreper og fagstoff i større grad slik at norskfaget kunne ha bidratt med noe utover skrivetrening.

5.2 Lærernes og elevenes oppfatninger av muligheter ved tverrfaglige prosjekt

Lærerne gir uttrykk for at **samarbeidsvilje** og **planlegging** er viktig for å skape mulighetsrom i tverrfaglige prosjekt. Når lærerne diskuterer positive aspekt ved det tverrfaglige prosjekt, er resonnementene preget av at lærerne nevner godt samarbeid og langsiktig planlegging. I tillegg opplever lærerne det som motiverende når elevene i større grad viser til engasjement og involvering ved tverrfaglige prosjekt. Et ytterligere aspekt er at lærerne ønsker å samarbeide. De trekker frem at det er motiverende å jobbe i fellesskap, noe som i analysen er karakterisert med profesjonelt læringsfellesskap. Disse aspektene er i tråd med hva Øgreid og

Hertzberg (2009) fant i sin studie om tverrfaglig skriveprosjekt og viktigheten av nøye planlegging. Dette samsvarer med hva Nora og Sigrun kunne meddele om fordelene med deres egen planlegging for det tverrfaglige prosjektet. En fordel var de samtalene som de prioriterte å ha både i forkant og i etterkant av prosjektet, som ga dem rom til å komme med ulike innspill. Dette førte til at de begge fikk nye perspektiver og inngangsvinklinger på hvordan de skulle gjennomføre et tverrfaglig prosjekt. Samtalene lærerne imellom handlet om å dele ulike oppgaveformuleringer, og hvilke rammer de skulle sette for skriveprosjektet. I samtalene avgjorde lærerne hvilke kompetansemål som kunne være mest relevant for skriveoppgaven. Etter endt prosjekt hadde de møter der de delte egne vurderinger og refleksjoner om vurderingene av oppgaven hvor målet var å etablere et felles grunnlag for vurderingen. Dette kan sees i sammenheng med hva tidligere forskning kan fortelle om at lærere kan utvikle egen undervisningspraksis i samråd med hverandre, (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Desimone, 2009; Levine & Marcus, 2010; Vescio, Ross & Adams, 2008). Og elevene kunne meddele en økt interesse for skriveoppgaven når innholdet var om demokratiets utvikling fra det antikke til det moderne. Dermed har samspillet mellom lærerne utviklet egen undervisningspraksis og elevenes læring.

I forlengelsen av dette fremhever lærerne hvordan elevenes motivasjon og involvering i tverrfaglige prosjekt bidrar til deres eget engasjement, og påvirker lærernes didaktiske grep. Nora på sin side forteller at elevene ønsker i større grad å lære noe nytt ved tverrfaglige prosjekt, de utforsker og spør etter mer støtte i deres eget arbeid. Dette bidrar til at Nora ønsker å fortsette med tverrfaglige prosjekt, som kan gi henne mer trygghet til å gi slipp på den norskfaglige tradisjonen, og basere gode undervisningsformer inn mot nye undervisningsformer som kan opptre i større grad tverrfaglig. På lik linje med Nora har Sigrun gått fra en forelesningsstruktur til former for undervisning der elevene er mer aktive, noe hun opplever som positivt, og dette er en endring Sigrun har gjort basert på hva elevenes synspunkt på undervisningsformer. Neste hovedfunn er hvordan planleggingen satte preg på det tverrfaglige prosjektet, og i denne planleggingen var læreplanen et godt verktøy. Her la lærerne til rette for en langsiktig planlegging som berørte alle ledd ved prosjektet, og de ser på dette som et vesentlig tiltak for prosjektets gjennomføring. Mathison og Freeman (1998) trekker frem læreplanen som et viktig aspekt for å jobbe tverrfaglig. Læreplanen bør være samstemt med tiden vi lever i, noe LK20 kan påstås å være. Med fagfornyelsen kan lærerne planlegge etter tverrfaglige temaer, og planlegge undervisning utfra de formålene som er satt for de tverrfaglige temaene. Lærerne verdsetter de mulighetene som læreplanen bidrar til fordi

den legger til rette for å planlegge undervisningen i takt med samfunnets utvikling, og de opplever læreplanen som en støtte i deres planleggingsarbeid. Samtidig er skriveoppgaven og hvordan den kan gi elevene innsikt i kunnskap om demokrati, et mulig springbrett til videre arbeid med en tematisk inngang til demokrati og medborgerskap.

Imidlertid er ikke norskfaget som redskapsrolle kun en begrensning, fordi redskapsrollen bidrar med viktige verktøy for elevenes læring (Fondevik & Hamre, 2017, s.15). Elevene kunne meddele hvordan norskfagets rolle var av betydning for deres egen utvikling til å forbedre egne skriveferdigheter. I tillegg ser elevene fordelene med gode skriveferdigheter utover norskfaget, der de kan forbedre tekstene sine i andre fag fra det de lærer i norskfaget. Tilstedeværelsen til norsklæreren underveis i skrivingen ble en god ressurs for elevene, særlig når det kom til kildeføring, noe som er vesentlig både i norskfaget og historiefaget. Derfor kan det gitte tverrfaglige prosjektet ha fungert noe mer helhetlig enn hva Fiskerstrand (2017) fant i sin studie med skriveprosjektet hun undersøkte og hvordan det bar preg av fagorienterte skrivetradisjoner. Tidligere er det fremhevet at skriveoppgaven var en todeling der norskfaget og historiefaget bidro med hver sin del. Til tross for dette kan det påstås at deler av oppgaven opptrådte i noe grad samstemt, fordi oppgaven innebar å skrive i en sjanger som er relevant i både norsk og historie. Sjangeren var fagartikkel, noe som ikke er fjernt fra teksttyper som benyttes i historiefaget, og slik kunne formålene samsvare i noe grad. Øgreid og Hertzberg (2009, s. 466) kan påpeke viktigheten av hvordan støtte underveis i skriveprosjektet er betydningsfullt for resultatene på elevarbeidene. Dette var et viktig grep i Nora og Sigrun sin planlegging det å legge til rette for begges tilstedeværelse i alle skriveøktene som skulle gjennomføres i prosjektet. Dermed kunne de bidra med støtte til elevenes skriving, med det elevene hadde behov for, og dette trekkes frem som et godt grep i planleggingen av prosjektet, og hva lærerne kunne meddele av hva elevene fikk vist i sine oppgaver.

5.3 Avslutning

I siste del av masteroppgaven vil jeg komme med en oppsummering som skal ende opp med en konklusjon. Jeg vil også komme med noen avsluttende kommentarer som omhandler noen didaktiske implikasjoner som etter min mening masteroppgaven berører. I tillegg vil jeg trekke frem noen refleksjoner knyttet til videre forskning.

5.3.1 Oppsummering av studiens hovedfunn mot en konklusjon

Dersom tverrfaglige prosjekt skal ha en mer sentral rolle i videregående skole bør det tilrettelegges for samarbeid på tvers av fag, hvor målet kan være å opprettholde en likestilling i fagenes roller. Dette for å unngå tendensen som er tilstede med norskfaget som redskapsrolle. Empiriske studier og tidligere forskning viser til ulike muligheter og begrensninger ved tverrfaglige prosjekt (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021; Øgreid & Hertzberg, 2009, Lauritzen, 2023; Fiskerstrand, 2017). Om tverrfaglige prosjekt skal få en større rolle i undervisningen bør planlegging og samarbeid mellom lærerne være sentralt. I tillegg må norskfaget med fagets potensial være en prioritet, fordi faget kan bidra med å utvikle alt fra grunnleggende ferdigheter til mer fagspesifikke områder som eksempelvis kritisk tekstkompetanse. Med bakgrunn i dette utformet jeg en problemstilling som søkte innsikt i hvordan norskfaget fungerer i et tverrfaglig prosjekt, med utgangspunkt i lærere og elevers refleksjoner knyttet til dette.

Sentrale funn i denne studien er at lærerne oppfatter tverrfaglige prosjekt som positivt, men utfordrende som en del av norskundervisningen. I det følgende vil jeg gi en kort oppsummering av funnene som har blitt vist, i kategoriene *planlegging og samarbeid* og *norskfaget i et tverrfaglig prosjekt* for å redegjøre funnene ytterligere:

I sammenheng med **planlegging og samarbeid** har lærerne en oppfatning om at dette er helt essensielle grep for å gjennomføre tverrfaglige prosjekt. I dette legger de at planleggingen innebærer å tenke langsiktig og tilrettelegge for å ha relevant forarbeid med elevene som en forberedelse til tverrfaglige prosjekt. I planleggingen er det viktig å være villig til å samarbeide, i forbindelse med å skape rom for hverandres synspunkt, og det å prioritere den tiden det tar med et faglig samarbeid. Lærerne opplever det som viktig å ha en tilstedeværelse i hverandres timer, eller planlegge tverrfaglige prosjekt i klasser der begge lærerne har undervisning. I sammenheng med dette er lærersamarbeid positivt fordi elevene setter pris på å bli ivaretatt av flere lærere i samme prosjekt, dette viser til en mulighet ved tverrfaglige prosjekt. I tillegg er det vesentlig å være delaktig i planleggingsprosessen fra start til slutt for å unngå å miste eierskap til prosjektet. I følge Fiskerstrand (2017, s. 349) er oppgaveordlyden i eksempelvis tverrfaglige skriveprosjekt med på å skape en likestilt rolle for fagene. Derfor vil det være av betydning at lærerne planlegger sammen, deriblant med oppgaveordlyden.

I sammenheng med **norskfaget i et tverrfaglig prosjekt** er det en utfordring å få norskfaget til å fylle andre roller enn redskapsrollen. Lærerne problematiserer balansen mellom å skape rom for de ulike fagene og tilrettelegge for et tverrfaglig prosjekt som er oppnåelig for elevene. Norskfaget bør være med helt inn i prosjektet, er noe norsklæreren forteller. For å unngå at norskfaget ender opp i en siderolle, som går ut på å gi støtte i skrivingen. Kompetansemålene ble benyttet for å skape en ramme for skriveoppgaven, og lærerne opplevde dette som et godt utgangspunkt for å koble to fag sammen. I følge Mathison og Freeman (1998) er det vesentlig med en læreplan som er i takt med tiden vi lever i. Dette kan være en grunn til at lærerne synes kompetansemålene opptrådte som en god støtte, fordi de kunne finne relevante kompetansemål fra LK20 som passet til deres formål med skriveprosjektet. Samtidig opptrådte disse målene mer parallelt enn på tvers av hverandre, fordi historielæreren kunne påpeke at historiefaget fikk innholdsdelen i skriveoppgaven.

Problemstillingen som jeg har tatt utgangspunkt i, lyder som følger: *Hvordan kan norskfaget få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?* Kort oppsummert kan denne problemstillingen besvares med: Demokrati og medborgerskap berører flere områder, eksempelvis handler det om å gi elevene innsikt i hva demokrati innebærer, og hvordan de kan delta i demokratiske prosesser. Norskfaget blir sett på som et sentralt fag for å arbeide med det tverrfaglige temaet både gjennom de grunnleggende ferdighetene og kjerneelementene. Eksempelvis kan lærerne legge til rette for å samkjøre historiske perioder i norsk og historie, slik kan elevene lese tekster som er relevante for en gitt historisk periode i begge fag. Dette kan gi elevene innblikk i samfunnsrelaterte forhold i ulike deler av historien, og ulike relevante ferdigheter i lesing. Lærerne legger opp til et tverrfaglig prosjekt der elevene skal benytte egen forkunnskap for å løse skriveprosjektet. Samtidig var det en positiv effekt at elevene sammen utforsket ulike løsninger på skriveoppgaven, slik kunne de se de sammenhengene som lærerne ønsket at elevene skulle vise i sine svar. Det ligger et stort potensial i norskfaget for å arbeide med demokrati og medborgerskap, men det forutsetter at lærerne planlegger langsiktig og er villige til å samarbeide gjennom hele prosessen.

5.4 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Funn fra denne studien kan ha didaktiske implikasjoner for videre arbeid med tverrfaglige prosjekt i norskfaget. Studien har gitt innsikt i demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, og spesifikt om ett skriveprosjekt med fagene norsk og historie. Studien har relevans for

norsklærere og lærerstudenter i norskdidaktikk ved at den kan gi mer innsikt om demokrati og medborgerskap, fordi den inviterer til å reflektere over undervisningspraksiser, i tillegg ha implikasjoner for tverrfaglige prosjekters potensial i møte med demokrati og medborgerskap. Hensikten med å presentere didaktiske implikasjoner er å sette søkelys på det tverrfaglige temaet, og norskfagets rolle i arbeid med temaet i et tverrfaglig prosjekt.

Studien viser at demokrati og medborgerskap er omfattende og berører flere områder, som kan bidra til flere inngangsvinkler til temaet. Det tverrfaglige temaet er innført i LK20, og selv om det nå er et eget tema har det tidligere vært tilstede i læreplanen, derfor har lærerinformantene og elevinformantene innsikt i hva det tverrfaglige temaet innebærer. Lærerinformantene kunne vise til erfaring innenfor det å arbeide med tverrfaglighet, og de reflekterte over egen praksis og erfaring med det tverrfaglige temaet. Elevinformantene viste interesse og kunnskap om demokrati og medborgerskap, samtidig noe usikkerhet over hva medborgerskap betyr, men de ønsker å lære mer om temaet. Lærerinformantene synes det er utfordrende med en tydelig forklaring på medborgerskap, samtidig viser de refleksjon og erfaring med temaet i møtet med norskfaget i tverrfaglige prosjekt.

I studien er det belyst flere funn som viser hvordan norskfaget kan få sin plass i et tverrfaglig prosjekt. Dette innebærer å skape rom for lærersamarbeid, som igjen kan bidra til ny innsikt i egen lærerpraksis. Med bakgrunn i dette vil det være viktig å planlegge langsiktig å være innstilt på det arbeidet som ligger i et tverrfaglig prosjekt. Slik kan norskfaget få en bredere rolle, og bidra med noe mer utover skrivetrening. Norskfaget er stort samtidig er dette en fordel fordi det inviterer til flere muligheter. I sammenheng med demokrati og medborgerskap kan retorikk eller en literacy-orientert tilnærming være relevant for det tverrfaglige temaet. Derfor vil jeg anbefale lærere å gå utover den etablerte fagtradisjonen, og skape rom for å tenke nytt, og legge til rette for lærersamarbeid der samarbeidet kjennetegnes med forståelse og åpen dialog. Dette er viktig for å oppnå et gunstig samarbeid (Bolstad, 2020).

Denne studien har gitt meg innblikk i hvordan utvalget forstår og praktiserer norskfaget i møte med demokrati og medborgerskap i et tverrfaglig prosjekt. Nora og Sigrun er to av mange lærere i norsk skole, samtidig kan denne studien fortelle noe om deres gjennomføring av et tverrfaglig prosjekt i praksis. Utfra undervisningen jeg observerte og intervjuene med lærerne kan det vise at begge lærerne har tilpasset et prosjekt i tråd med hva læreplanen kan fortelle om formål med tverrfaglig prosjekt. Derfor er det rimelig å tenke at andre norsklærere og historielærere hadde løst det på samme vis. En bekreftelse på hva som fungerte og ikke,

var synspunktene som elevene delte i intervjuene. Det var en nokså bred enighet om at skriveprosjektet var nokså bra tilpasset de målene som var satt til det tverrfaglige prosjektet. Min studie undersøker to lærerintervju og fem elevintervju, og samme tematikk kan undersøkes med et bredere utvalg. Eksempelvis kan man forske på dette både kvalitativt og kvantitativt ved å inkludere flere lærere og elever i en undersøkelse om hvordan norskfaget kan få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap, eller med de andre tverrfaglige temaene i LK20. Analysen av datamaterialet har bidratt med kunnskap om forståelsen av tverrfaglighet, norskfagets rolle og det tverrfaglige temaet og hvordan tverrfaglige prosjekt kan bidra med mer interessante inngangsvinkler til å arbeide med fag. Samtidig er forskning om LK20 og de nye tverrfaglige temaene noe smal, og det er behov for mer forskning.

Videre vil det være formålstjenlig å undersøke flere tiltak for hvordan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan innlemmes i norskundervisningen. Det vil være gunstig å orientere seg fra et lærerperspektiv og elevperspektiv, og inkludere flere fag og ulike undervisningskontekster. I tillegg bør det forskes mer på forståelsen av det tverrfaglige temaet og hvordan det kan arbeides med i samråd med norskfaget. Tekstomfanget i norskfaget kan bidra til flere inngangsvinkler med å arbeide med tverrfaglige temaer. Derfor kan en mulighet være å undersøke ulike historiske taler og hvordan det har påvirket store folkemengder opp gjennom tidene, i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 34(2), 15–22
- Andersson-Bakken, E., Dalland, C., Bjørnstad, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 125–149). Universitetsforlaget
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I: *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk
- Berger, E. J. (2012). Citizenship: utdanning til demokratisk medborgerskap i England. I Berge, K–L. & Stray, H, J. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s.59–73). Fagbokforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (DfES Research Report RR637). Storbritannia: University of Bristol.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelering og tverrfaglighet*. Pedlex
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, C. og M.B. Henning (2010). Planning teaching and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher. Education*. <http://www.isetl.org/ijtlhe>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. utg.). Sage Publications
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Ernstsen, S. (2019). *Tverrfaglige skriveprosjekter i videregående skole - Norsklærerens rolle*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Eriksen, H. & Svanes, I. (2021). kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s.287–300). Universitetsforlaget.

- Fiskerstrand, P. (2017). Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
<https://hdl.handle.net/1956/16415>
- FN. (2023, 27. februar). *Demokrati og medborgerskap*. FN.
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. Samlaget.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen damm akademisk
- Haugen, & Skilbrei, M. –L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2021). Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring. Universitetsforlaget
- Klette, K. & Blikstad–Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfall and possibilities. *European Educational Research Journal EERJ*, 17(2), 129–146.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59653/1/Coding%2Bmanuals%2Ba%2Blenses%2Bblinded%2Bfinal%2Bproof.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal norsk forlag.
- Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of science: A brief introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B.H. Johnsen (red.), *Research project preparation within education and special needs education*. (s.35-59). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Levine, T. H. & Marcus, A. S. (2010). How to Structure and Focus of Teacher's Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Lorentzen, V. (2023) «Fagspesifikt og tverrfaglig på samme tid: skriving på norskfagets premisser i et flerfaglig undervisningsforløp». *Norsklæreren*, 50–73. <file:///C:/Users/vildeto/Downloads/VA%20232.2023%20Lorentzen.pdf>
- Mathison, S. & Freeman, M. (1998). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. (1-23). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/nou/dfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. Utg.). Sage.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2009). «Fag og kunnskap i dagens skole» i Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red.). *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning* (s. 155–173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, H. J. (2012). *Demokratipedagogikk*. I Berge, K–L. & Stray, H, J. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 17–30). Fagbokforlaget

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 91–101). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Universitetet i Oslo. (2023). *Autotekst – tale til tekst med OpenAi*. <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i historie (HIS01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er tverrfaglige temaer? <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/omfaget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Viken, P. (2022). *Norskfaget i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltagelse og innflytelse – perspektiver og endringer. I Berge, K–L. & Stray, H, J. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 34–53). Fagbokforlaget
- Øgreid, A.K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451–468. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9162-y>

Vedlegg

Vedlegg A: Informasjonsskriv med samtykkeskjema	68
Vedlegg B: Godkjenning NSD.....	69
Vedlegg C: Intervjuguide.....	70

Vedlegg A: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masterprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer innsikt i utvalgte temaer som kan bidra til innsikt i prosjektet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt. Omfanget vil kun gjelde et tverrfaglig prosjekt med en klasse på videregående skole. Overordnet er en foreløpig problemstilling

Hvordan kan norskfaget få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?

Denne datainnsamlingen vil være til hensikt for et masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut fra hvem som er med på det tverrfaglige prosjektet herunder hvem som ønsker å delta i et intervju, utvalgskriteriene er elev og lærer på videregående skole i en klasse der det skal gjennomføres et tverrfaglig prosjekt med fagene norsk og historie.

Hva innebærer det for deg å delta?

De metodene som skal benyttes er intervju og observasjon over to uker, i tillegg vil elevsvar bli samlet inn. De opplysningene som samles inn er hvordan undervisningen foregår via observasjon over to uker, her vil det bli benyttet notater. I intervjuet vil det bli spurt om opplevelse og erfaringer med et tverrfaglig prosjekt i etterkant av det tverrfaglige prosjektet. Opplysningene i et intervju vil registreres med lydopptak.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om planlegging av undervisning, selve undervisningen og erfaringer knyttet til undervisning. Dine svar blir registrert med lydopptak som vil bli lagret sikkert.
- De elevsvarene som kan bli benyttet vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærer. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen som lærer.

Det vil være et klart skille mellom det som inngår i normal undervisning og det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet. I undervisningssituasjon vil jeg i samråd med lærer legge til rette for at de som ikke deltar får tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er masterveileder og jeg som student.
- De tiltak jeg skal gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er ved å ta lydopptak med en diktafon applikasjon som er utviklet for å ha sikker lagring av lydopptak, det være seg kryptert lagring av datamaterialet. Et annet tiltak er at navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagrer på egen navneliste adskilt fra øvrige.
- Jeg vil opprette en koblingsnøkkel, det vil si en navneliste eller fil som muliggjør identifisering av enkeltpersoner i et datasett. Ved at jeg oppretter en koblingsnøkkel så erstattes navn, epostadresse eller andre kjennetegn ved personene i et datasett med en kode, et nummer, et fiktivt navn, som viser til en atskilt liste der hver kode viser til navn.
- Koblingsnøkkelen skal jeg lagre separat fra selve datamaterialet for å sikre at andre ikke får tilgang til koblingen mellom navn og kode

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, de opplysningene som vil publiseres er kjønn, hvilke studielinje man jobber på eller går på og hvilke fag som undervises.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01. 06. 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysningene vil anonymiseres i form av at det blir benyttet pseudonymer, lydopptakene vil bli transkribert der informasjon som kan identifisere deg som person vil bli utelukket. De anonymiserte opplysningene vil bli slettet etter at masterprosjektet er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Det utdanningsvitenskapelige fakultet, ved Jonas Bakken, mailadresse: jonas.bakken@ils.uio.no, tlf. +4722845828.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masteroppgave og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Godkjenning av NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norskdidaktikk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
529695

Vurderingstype
Standard

Dato
21.10.2022

Prosjektittel
Masteroppgave i norskdidaktikk

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig
Jonas Bakken

Student
Vilde Tomter

Prosjektperiode
15.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Markus Celiussen
Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg C: Intervjuguide

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk

Intervjuguide for intervju av lærere

Jeg er masterstudent som studerer ved Universitetet i Oslo. Jeg jobber med et masterprosjekt som skal kartlegge norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt ved å intervjuere lærere og elever i forkant og etterkant av et tverrfaglig prosjekt med norsk og historie. Masterprosjektet kan bli brukt som bidrag til videre forskning på feltet.

Innledning:
<p>I dette intervjuet skal jeg ta utgangspunkt i:</p> <p><i>Hvordan kan norskfaget så sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?</i></p>
<p>Informasjon til informantene:</p> <p>Først og fremst vil jeg si tusen takk for at du har lyst til å delta i mitt prosjekt. Det betyr veldig mye for meg at du bruker din tid til å hjelpe meg med intervjuene.</p> <ul style="list-style-type: none">• Intervjuet er anonymt, men blir tatt opp.• Du kan avslutte intervjuet når du ønsker.• Du kan trekke deg på ethvert tidspunkt.• Du må ikke svare på et spørsmål hvis du ikke ønsker. <p>Jeg skal gjennomføre prosjektet ved bruk av individuelle dybdeintervju. Det går ut på å stille ulike spørsmål til den enkelte, og høre hva du mener. Det finnes ingen gale svar og jeg forventer ikke at du har tenkt gjennom svar på forhånd. Det er lov å tenke seg gjennom hvis du er usikker på hva du ønsker å tilføye i intervjuet. Målet mitt er å forstå hva du tenker. Jeg har ingen hensikt om at du skal komme med løsninger, men heller få frem forskjellige synspunkter.</p>
Spørsmålene:
Innledende/ etableringsspørsmål
<p>Kan du fortelle litt om hvem du er og hva du driver med for tiden?</p>

Hvor gammel er du?
Hva er din stilling på skolen?

Hva tenker du på når jeg sier tverrfaglig prosjekt?

Hva tenker du når jeg sier norskfagets/historiefagets rolle i et tverrfaglig prosjekt?

Hva tenker du når jeg sier demokrati?

Hva tenker du når jeg sier medborgerskap?

Planlegging av et tverrfaglig prosjekt

Hvilke vurderingsmetoder er planlagt for det tverrfaglige prosjektet?

Hva skal til for et vellykket tverrfaglig prosjekt?
Er det noen fremgangsmåter som egner seg bedre enn andre?

På hvilken måte opplever du at ditt fag har noe å si i et tverrfaglig prosjekt? Har du noen eksempler?

*Hvis nei, hvorfor føler du at ditt fag ikke er av betydning for et tverrfaglig prosjekt?
Eksempler?*

Undervisning

Engasjerer du deg for tverrfaglige prosjekter?

- Ja
- Nei

Hvis dere engasjerer du engasjerer deg for et tverrfaglig prosjekt, hvorfor?

Er det en spesifikk fremgangsmåte eller læringsmetode som gjorde deg mer engasjert for tverrfaglig prosjekt?

Er engasjementet av betydning for undervisningen når du gjennomfører et tverrfaglig prosjekt? På hvilken måte, og til eventuelt hva?

(Nei): Grunner til mindre engasjement?

Hva skal til for å legge til rette for engasjement i et tverrfaglig prosjekt?

Hvilke undervisningsmetoder innenfor tverrfaglige prosjekter engasjerer deg?

Opplever du at du som lærer oppfyller de kompetansemålene som er satt for å sikre en kvalitet på det tverrfaglige prosjektet?

Erfaringer

Hvordan kan du tilrettelegge for at ditt fag (norsk/ historie) kan få plass i et tverrfaglig prosjekt?

Hvordan opplever du at det tverrfaglige prosjektet ivaretar kjerneelementene demokrati og medborgerskap?

Er det noen interesser du har for ditt fag som du tenker et tverrfaglig prosjekt kan ivareta bedre?

Hvordan vil du bli møtt av en kollega i et tverrfaglig samarbeid?

Avslutning

Til slutt; av alt vi har snakket om, er det noe du anser som det viktigste?
At vi tar på alvor at vi har fått nye læreplaner og at vi kaster litt korta opp i været og ser hvordan de faller ned, og stokke de om på en litt ny måte. Fordi det tror jeg, vi trenger det i skolen nå. Også for å engasjere og fenge elevene, og for å få de til å føle at arbeidet er meningsfylt, vi må lese Ibsen og, men på en litt annen måte.
Er det noe jeg ikke har spurt om, som du tenker det er relevant at jeg vet?

Har du noe du ønsker å tilføye ytterligere, eller noe helt annet å si? Samt om det er noen spørsmål, noe som er uklart?

Hvordan synes dere at det var å delta i dybdeintervju og om denne tematikken?

Tusen takk igjen, for at du har gjennomført intervju med meg. Jeg er veldig takknemlig! Og om du har noe du vil utdype som du kommer på senere, eller om du vil endre noe av svarene dine er det bare å ta kontakt med meg. Det vil også gjelde om du ønsker å trekke deg.

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk

Intervjuguide for intervju av elever

Jeg er masterstudent som studerer ved Universitetet i Oslo. Jeg jobber med et masterprosjekt som skal kartlegge norskfagets rolle i et tverrfaglig prosjekt ved å intervjuere lærere og elever underveis i et tverrfaglig prosjekt med norsk og historie. Masterprosjektet kan bli brukt som bidrag til videre forskning på feltet.

Innledning:

I dette intervjuet skal jeg ta utgangspunkt i:

Hvordan norskfaget kan få sin plass i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap?

Det vil bli stilt spesifikke spørsmål om ulike ting jeg har observert i undervisningen.

Informasjon til informantene:

Først og fremst vil jeg si tusen takk for at du har lyst til å delta i mitt prosjekt. Det betyr veldig mye for meg at du bruker din tid til å hjelpe meg med intervjuene.

- Intervjuet er anonymt, men blir tatt opp.
- Dere kan avslutte intervjuet når dere ønsker.
- Dere kan trekke dere på ethvert tidspunkt.
- Dere må ikke svare på et spørsmål hvis dere ikke ønsker.

Jeg skal gjennomføre prosjektet ved bruk av individuelle dybdeintervju. Det går ut på å stille ulike spørsmål til den enkelte, og høre hva du mener. Det finnes ingen gale svar og jeg forventer ikke at du har tenkt gjennom svar på forhånd. Det er lov å tenke seg gjennom hvis du er usikker på hva du ønsker å tilføye i intervjuet. Målet mitt er å forstå hva du tenker. Jeg har ingen hensikt om at du skal komme med løsninger, men heller få frem forskjellige synspunkter.

Spørsmålene:

Innledende/ etablerings spørsmål

Kan du fortelle litt om hvem du er og hva du driver med for tiden?

Hva tenker du på når jeg sier tverrfaglig prosjekt?
Hva tenker du når jeg sier norskfagets/historiefagets rolle i et tverrfaglig prosjekt?
Hva tenker du når jeg sier demokrati?
Hva forbinder du med medborgerskap?
Tverrfaglig prosjekt
Hvilke aktiviteter likte du best med det tverrfaglige prosjektet?
Hvilke oppgaver knyttet til norskfaget var best egnet? Har du noen eksempler?
Tverrfaglige prosjekter med norsk som det ene faget er bedre enn prosjekt med kun norsk – enig/ uenig?
Undervisning
Hvilke undervisningsmetoder innenfor tverrfaglige prosjekter engasjerer deg?
Opplever du som elev at de kompetansemålene som er satt er oppfylt? Husk – ta med kompetansemålene
Erfaringer
Hvordan opplever du at det tverrfaglige prosjektet tilrettela for ditt engasjement?
Hvordan opplever du norskfagets rolle i dette prosjektet og hvorvidt det var relevant for temaer som demokrati og medborgerskap?
Avslutning

Til slutt; av alt vi har snakket om, er det noe du anser som det viktigste?
Er det noe jeg ikke har spurt om, som du tenker det er relevant at jeg vet?

Har du noe du ønsker å tilføye ytterligere, eller noe helt annet å si? Samt om det er noen spørsmål, noe som er uklart?

Hvordan synes dere at det var å delta i dybdeintervju og om denne tematikken?

Tusen takk igjen, for at du har gjennomført intervju med meg. Jeg er veldig takknemlig! Og om du har noe du vil utdype som du kommer på senere, eller om du vil endre noe av svarene dine er det bare å ta kontakt med meg. Det vil også gjelde om du ønsker å trekke deg.