

Læremidler i samfunnsfag - læreres bruk og begrunnelser

*En kvalitativ studie av seks læreres
læremiddelpraksis og deres begrunnelse for
denne*

Frank Tveter



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Læremidler i samfunnsfag - læreres bruk og begrunnelser

© Frank Tveter

2016

Læremidler i samfunnsfag - læreres bruk og begrunnelser

Frank Tveter

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk undersøker hvordan lærere bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvordan de begrunner deres læremiddelpraksis. Bruk av læremidler er et relevant tema i skolen som helhet, og samfunnsfag er intet unntak.

Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

Hvordan sier samfunnsfaglærere at de bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvordan begrunner de sin læremiddelbruk?

Oppgaven hviler på empiri om hvordan læreboka blir brukt i skolen. Mye av denne empirien er basert på data på tvers av fag eller fra andre skolefag, mens noe av litteraturen har bakgrunn i samfunnsfag. Hensikten med oppgaven er å få et innblikk i hvordan samfunnsfaglærere bruker lærebok og andre læremidler, og hvorfor de bruker disse slik de gjør. Fokus på dette kan trolig medføre økt bevissthet hos lærerne vedrørende hensiktsmessig læremiddelbruk.

Dataene i denne oppgaven er samlet inn gjennom kvalitative dybdeintervjuer med seks samfunnsfaglærere - tre fra ungdomsskolen og tre fra videregående skole.

Flere av lærerne benytter ikke læreverkets oppgaver i særlig stor grad. Begrunnelsene for dette, er at de er for ensformige og at de ikke gir tilstrekkelig refleksjon og læringsutbytte. Læringsstrategier blir derimot hyppig benyttet. En hovedtendens er at lærerne bruker læreboka når elevene skal lære teori og fagbegreper, men at de må ty til andre kilder når elevene skal fordype seg innenfor et tema. Boka blir gjerne kombinert med andre læremidler. Bruken av læreboka endres i takt med undervisningserfaring, faglig trygghet og læreplan- og lærebokendringer. Lærerne vurderer bokas kvalitet på det aktuelle området, og den blir anvendt dersom informasjonsmengden, strukturen og samsvaret med kompetansemålene blir funnet tilfredsstillende. Informantene oppfatter det som styrker ved læreboka at den er strukturert, lett tilgjengelig og tilpasset didaktisk bruk. Blant ulempene som kommer frem, er at boka kan bli utdatert og at det kan være lettere å tilpasse undervisningen ved hjelp av andre læremidler. Det differensieres både innad og mellom læremidler. Elevene gis begrenset med direkte innflytelse på læremiddelbruken, og de blir sjeldent bedt om å kritisere kildene.

Forord

Å skrive en masteroppgave innebærer å bevege seg ut i ukjent terreng. Det flere personer jeg ønsker å takke for å ha fått pulsen min ned og humøret mitt opp i denne perioden.

Tusen takk til veileder Rolf Mikkelsen, som har satt av rikelig med tid til å gjøre både prosessen og produktet bedre. Dine tips, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord har vært til stor hjelp.

Mine medstudenter, Stian og Preben, fortjener klapp på skuldrene for å ha bidratt til å kvalitetssikre intervjuguiden gjennom å stille opp på pilotintervju.

Jeg vil ikke minst rette en stor takk til informantene, som i en hektisk hverdag satt av tid til å gi meg et detaljert innblikk i deres undervisningspraksis. Denne oppgaven ville ikke vært gjennomførbar uten dere!

Til sist vil jeg takke kjæresten min, Doina, og familien min, for at dere har støttet meg hele veien. Jeg vil gjerne dedikere denne masteroppgaven til min morfar.

Kjære Beppa.

Det er beklagelig at omstendighetene gjorde det slik at du ikke fikk fulgt din drøm om å ta høyere utdanning da du var på min alder. Takk for at du var stolt over meg og glad på mine vegne for at jeg fikk mulighet til dette. Du rakk å se meg starte på studiet, men da jeg fullførte måtte du titte ned fra fugleperspektiv. Denne oppgaven er til ære for deg.

Oslo, 11. mai 2016

Frank Renè Gretland Tvetter

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Hvorfor undersøke hvordan lærebok og andre læremidler brukes?	1
1.2	Problemstilling og begrepsavklaring	3
1.3	Oppgavens oppbygging	4
2	Teori	7
2.1	Hvordan brukes læreboka og lærerveiledningen?	7
2.1.1	Kombinasjon av læremidler	10
2.1.2	Endring i læremiddelbruken?	11
2.2	Sammenheng mellom kvalitet og bruk av lærebok.	12
2.2.1	Lærebokas samsvar med kompetansemålene.....	13
2.2.2	Fordeler og ulemper ved læreboka og andre læremidler.....	15
2.3	Hensyn til elevsammensetningen	17
2.3.1	Differensiering innad og mellom læremidler	18
2.3.2	Elevs innflytelse på læremiddelbruken	18
2.4	Kildekritikk.....	19
3	Metode.....	21
3.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	21
3.2	Intervjumetodens styrker og svakheter.....	23
3.3	Utvalg.	24
3.4	Forberedelse til intervjuene	26
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	27
3.6	Transkribering	28
3.7	Analyse.....	29
4	Resultater, analyse og diskusjon	30
4.1	Hvordan læreboka og lærerveiledningen brukes	31
4.1.1	Kombinasjon av læremidler	36
4.1.2	Endring i læremiddelbruken.....	37
4.1.3	Sammenfatning.....	42
4.2	Sammenheng mellom kvalitet og bruk av lærebok	42
4.2.1	Lærebokas samsvar med kompetansemålene.....	44
4.2.2	Fordeler og ulemper ved læreboka og andre læremidler.....	49

4.2.3	Sammenfatning.....	55
4.3	Hensyn til elevsammensetningen	56
4.3.1	Differensiering innad og mellom læremidler	58
4.3.2	Elevers innflytelse på læremiddelbruken	59
4.3.3	Sammenfatning.....	64
4.4	Kildekritikk.....	65
4.4.1	Sammenfatning.....	67
5	Konklusjon	68
5.1	Hvordan sier lærerne at de bruker læremidlene?.....	69
5.2	Hvordan begrunner lærerne deres bruk av læremidlene?.....	70
5.3	Forslag til videre forskning.....	73
	Litteraturliste	75
	Vedlegg X: Intervjuguide.....	82
	Vedlegg Y: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	86

1 Innledning

1.1 Hvorfor undersøke hvordan lærebok og andre læremidler brukes?

Lærebøker er et mye diskutert tema både i skolen og på forskningsfeltet, og det er en artefakt som de aller fleste har et forhold til. Liebich (2012) ordlegger seg på følgende vis: "Til alle tider, i alle verdenshjørner og på alle nivåer i utdanningen har læreboka vært hovedkilden til de fagtekstene eleven eller studenten trenger i læringsarbeidet." Dette sitatet skildrer lærebokas tradisjonelt sett sterke autoritet på verdensbasis, en autoritet som ifølge Koritzinsky (2012, s. 219) har vært spesielt sterk i Norge, grunnet at vi her i landet hadde den vestlige verdens mest langvarige statlige godkjenningsordning av lærebøker. Denne varte gjennom hele 1900-tallet og helt frem til milleniumsskiftet. Liebichs bruk av perfektum partisipp ("har vært") og Koritzinskys påpekning av at det ikke lenger eksisterer noen offentlig godkjenningsordning av læreverkene, kan imidlertid indikere at lærebokas status er i ferd med å endre seg.

Noen utviklingstrekk peker da også i denne retningen. Med innføringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 skjedde det en overgang til kompetansemål, som erstattet den detaljerte innholdskanonen i det forrige læreplanverket (Bjørke, 2013, s. 16). Fjeldstad (2009a, s. 195) peker på at disse kompetansemålene ikke spesifiserer hvilket lærestoff som skal benyttes. Lærerne har nå større frihet enn tidligere, og kan komme til å velge bort læreboka, eller forholde seg til den på en friere måte. Dessuten har det blitt økt digitalt fokus i de offentlige styringsdokumentene. Allerede i Stortingsmelding 30 (2003-2004) ble "å kunne bruke digitale verktøy" innlemmet som en grunnleggende ferdighet (Meld. St. 31 (2003-2004)). Siden den trykte læreboka ikke er et digitalt verktøy, ble lærerne pålagt å bevege seg utenfor den for å gi elevene øving i å opparbeide seg denne ferdigheten. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) er "digitale verktøy" og "digitale læremidler" nevnt henholdsvis syv og ni ganger. "Lærebok" er kun nevnt én gang, og da med negativt fortegn, hvor det er snakk om å løsrive seg fra den (Meld. St. 31 (2007-2008)). Boka blir her tilsynelatende sett på som noe som knebler læreren i undervisningen. I tillegg har Nasjonal digital læringsarena blitt opprettet. Norsk Lektorlag (2009) uttrykte stor misnøye da daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell foreslo at denne læringsarenaen skulle erstatte lærebøker i videregående

skole. Det ser dermed ut til at noen lærere er mer konservative og ikke ønsker de raske endringene som politikerne skisserer.

Det er også slik at visjoner ikke alltid stemmer overens med praksis ute i klasserommene. Högström (2009, s. 26) beskriver lærebok som et medium som er kritisert av mange, men som likevel er populær og anvendt av de fleste. At læreboka blir brukt mye bekreftes av flere undersøkelser, blant annet klasseromsforskning (Koritzinsky, 2012, s. 219). Men, som Selander og Skjelbred (2004, s. 78) understreker, er spørsmålet om i hvilket omfang læreboka brukes bare én side av saken, og det er vel så interessant å undersøke hvordan boka oppfattes og brukes. Heyerdahl-Larsen (2000) og Blikstad-Balas (2014) legger til at det ikke er kvantiteten det kommer an på, men snarere hvordan bøkene brukes, som er avgjørende for hvorvidt undervisningen er lærebokstyrt. Det er, med Skjelbreds (2003, s. 69) ord, forskjell på en lærebokstyrt lærer og en lærerstyrt lærebok.

Flere forfattere peker på mangelen på forskning vedrørende hvordan boka blir brukt (Blikstad-Balas, 2014; Skjelbred, 2012; Saabye, 2005; Christophersen, 2004), og denne masteroppgaven har som hensikt å være et lite bidrag for å dekke denne etterspørselen. Det forholdsvis beskjedne omfanget av empiri vedrørende hvordan læreboka brukes i klasserommet generelt, og i samfunnsfag spesielt, var en av hovedårsakene til at jeg valgte å forske på nettopp dette. Mye av litteraturen på feltet er beklageligvis av eldre dato, og mye av den er basert på andre skolefag. Det foreligger likevel noe litteratur og data om emnet som synes relevant for mitt forskningsprosjekt, og noen sentrale utdrag fra disse vil bli presentert i denne oppgaven.

Læremidlenes sentrale posisjon i skolen gjør dette til et aktuelt tema å undersøke nærmere. Viktigheten av forskning på hvordan læremidler brukes, blir understreket fra flere hold. Blikstad-Balas (2014) påpeker at lærebøker og andre læremidler må brukes på fornuftige måter dersom de skal fungere godt i skolen, og Maagerø og Skjelbred (2008, s. 54) kommer frem til at "de fleste lærebøker er gode når de blir brukt på en god måte og dårlige når de blir brukt dårlig». Å bruke læreboka trenger ikke nødvendigvis å innebære lesing av et kapittel fra første til siste side, etterfulgt av arbeid med oppsummeringsoppgaver. Idealet er at læreren til enhver tid gjør bevisste refleksjoner rundt hvorfor og hvordan hun velger å bruke boka i den gitte konteksten. Saabye (2005, s. 85) mener at lærebøkene kan være fruktbare hvis de blir

brukt på en måte som legger opp til dialog og kommunikasjon med utgangspunkt i individuelle læringsforutsetninger, mens de på den annen side kan være læringshemmende dersom de i for stor grad brukes til tradisjonell overføring eller formidling av kunnskap. Hun argumenterer også for at det er innholdet i undervisningen og læringsmålene som må være avgjørende for hvilke læremidler læreren bør benytte, på hvilken måte og til hvilken tid (Saabye, 2005, s. 78).

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan sier samfunnsfaglærere at de bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvordan begrunner de sin læremiddelbruk?

Bruken av verbet *sier* i problemstillingen, indikerer at det ikke har blitt foretatt noen observasjoner som kan bekrefte eller avkrefte lærernes beskrivelse av egen praksis. Det som står sentralt er hvilke måter lærerne bruker læremidlene på, og hvorfor de velger å bruke disse på en bestemt måte i en bestemt situasjon. Begrepene *lærebok* og *læreverk* vil bli brukt om den trykte boka som lærer og elever har et eksemplar av, og som er spesifikt tilpasset for bruk i klasserommet. Tekstene i læreboka er eksempler på hva Selander og Skjelbred (2004, s. 36), med henvisning til da Silva et al., omtaler som *didaktiserte tekster*. I tillegg til selve brødteksten, omfatter dette elementer som bilder, bildetekster, figurer, diagrammer og oppgavetekster. I denne oppgaven brukes begrepene *andre læremidler* og *andre kilder* om alle andre kilder enn læreboka som blir tatt i bruk i klasserommet, uavhengig av om disse er spesielt utviklet for pedagogisk bruk eller ikke. De tekstene som opprinnelig ikke ble skrevet med pedagogisk hensikt, kaller da Silva et al. (i Selander og Skjelbred, 2004, s. 36) for *didaktisk litteratur*. Denne litteraturen tas i bruk i en didaktisk situasjon i klasserommet.

For å svare på problemstillingen, har jeg formulert to forskningsspørsmål. Disse er:

- 1) Hvordan sier lærerne at de bruker læremidlene?
- 2) Hvordan begrunner lærerne deres bruk av læremidlene?

I tillegg til hvordan lærerne faktisk sier at de bruker læreboka og andre læremidler, er altså et fokusområde i oppgaven hvilke faktorer som påvirker deres bruk av dem. For å få svar på dette, virket det mest hensiktsmessig å snakke med lærerne. Det har derfor blitt gjennomført individuelle dybdeintervju med seks samfunnsfaglærere, hvorav tre underviser i fellesfaget på ungdomsskolen, èn i fellesfaget i videregående skole, og to i programfag på videregående trinn. I metodekapittelet blir det redegjort utvalget av informanter i større detalj.

Juhlin-Svensson (2000, s. 9) skiller mellom prosess-, produkt- og bruksorientert lærebokforskning. Det er først og fremst bruksaspektet som denne oppgaven vil handle om, og da mer om hvordan boka blir brukt enn hvor mye den blir anvendt. Disse tre kategoriene er vel å merke ikke gjensidig utelukkende - for eksempel kan kvaliteten på boka påvirke bruken av den. Dette temaet står sentralt gjennom hele oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har det blitt argumentert for hvorfor det å forske på hvordan læremidlene blir brukt både er aktuelt og viktig. Læreboka har lange tradisjoner, og til tross for at lærerne er gitt større metodefrihet i den nye læreplanen, samtidig som fokuset på digitale ferdigheter har økt, ser den fortsatt ut til å inneha en sentral posisjon i skolen. Det er derfor viktig at lærerne har et bevisst forhold til bokas forskjellige bruksmåter - alene eller i kombinasjon med andre læremidler - og at deres bruk av den er velbegrunnet. I dette åpningskapittelet har også problemstillingen og forskningsspørsmålene blitt presentert, og det har blitt foretatt en begrepsavklaring.

Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag. Her kommer en redegjørelse for hva vi vet om hvordan læreboka og lærerveiledningen brukes. Det blir også pekt på både individuelle faktorer og egenskaper ved læreplaner og lærebøker, som kan føre til endring i bruken av læremidlene over tid. Deretter kommer det frem at den enkelte lærers vurdering av kvaliteten på læreboka hun benytter kan påvirke hennes bruk av den. Som et ledd i vurderingen av lærebøkenes kvalitet, belyses deres samsvar med kompetansemålene. Dette er et springbrett til en diskusjon rundt i hvilke situasjoner det er fruktbart å bruke lærebok, og når det er mer hensiktsmessig å ty til andre læremidler. Videre klargjøres det hvorfor hensyn til elevsammensetningen bør styre valg og bruk av læremidler. Her går det nærmere inn på

differensiering og elevinnflytelse. Til sist berøres betydningen av aktiv kildekritikk.

Kapittel tre omhandler de metodiske grepene som er gjort i forskningsprosjektet, samt vurderingene som ligger bak disse valgene. Dette for å sikre gjennomsiktighet, slik at leseren kan ta stilling til prosjektets pålitelighet. Det blir først redegjort for sterke og svake sider ved kvalitativt forskningsintervju, og i hvilke sammenhenger dette er en egnet metode og ikke. På bakgrunn av dette blir det argumentert for hvorfor dette kan sies å være en hensiktsmessig fremgangsmåte for å skaffe data som besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene, men det blir også pekt på metodemessige svakheter ved prosjektet. I neste steg beskrives utvalget, samt planlegging og gjennomføring av intervjuene. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av valgene som ble tatt angående transkribering og analyse.

I kapittel fire blir hovedfunnene fra intervjuene lagt frem, og disse blir fortløpende analysert og diskutert. Oppbyggingen følger i hovedsak teorikapitlets struktur. Spørsmålene fra intervjuguiden brukes her for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og for å fremstille informantenes synspunkter på en oversiktlig måte. Det kommer blant annet frem at lærerne i denne undersøkelsen legger opp til mindre oppgaveløsning, og mer arbeid med læringsstrategier, enn hva som kjennetegner den lærebokbruken som blir skildret i litteraturen. Læreboka blir ofte supplert med andre kilder. Lærernes bruk av læremidlene endres i takt med erfaring og faglig trygghet, samt endringer i læreplanen og dens tilhørende lærebøker. Læreverkets kvalitet på det til enhver tid gjeldende temaet har betydning for hvorvidt og hvordan den blir anvendt. Eksempler på kvalitetsindikatorer er bokas samsvar med læreplanen og dens didaktiske tilrettelegging. Lærebokas bidrag til struktur i formidlingen av fagstoffet blir belyst, og det blir diskutert på hvilke områder boka og andre læremidler er godt egnet, og hvor de er mindre tilfredsstillende. Hvorvidt læreboka gangner sterke eller svake elever er også gjenstand for diskusjon. Om læreverket eller digitale læremidler er best egnet for tilpasset opplæring, og om tilgang til Internett er forstyrrende i undervisningen, er andre temaer som blir omhandlet i dette kapitlet. Det blir dessuten sett nærmere på hvordan undervisningen differensieres innad og mellom læremidler, og elevenes autonomi når det gjelder valg av disse blir belyst. Avslutningsvis gis en beskrivelse av lærernes tilrettelegging for arbeid med kildekritikk.

Kapittel fem inneholder en konklusjon på bakgrunn av de foregående kapitlene, sett i

sammenheng med problemstillingen. Kapitlet er bygd opp etter de to forskningsspørsmålene, som utgjør hver sin leddsetning i problemstillingen. Først vil det bli oppsummert hvordan lærerne sier at de bruker læremidlene, før det vil bli redegjort for begrunnelsene for denne læremiddelbruken. Det blir også fremmet forslag til videre forskning.

2 Teori

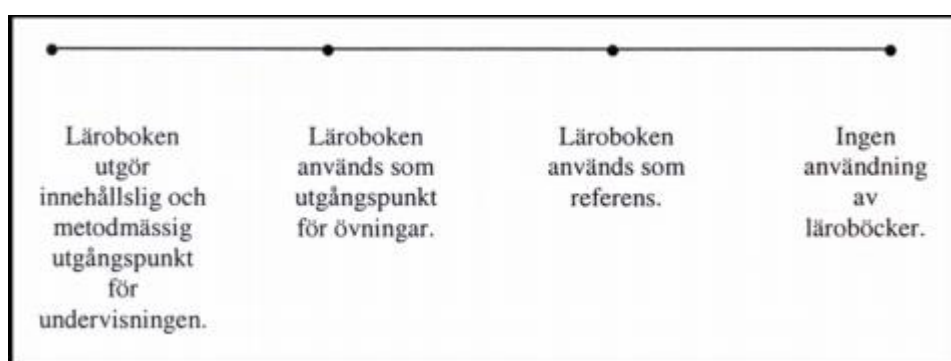
I dette kapitlet presenteres relevant forskning og litteratur om hvordan læreboka blir brukt i klasserommet. Først tegnes det et bilde av hva vi vet om hvordan læreboka brukes, alene og i kombinasjon med andre læremidler, og hvordan bruken kan endre seg over tid. Deretter rettes blikket mot kvaliteten på boka, og hvordan denne kan påvirke bruken av den. Lærebokas samsvar med kompetansemålene vil her bli viet ekstra oppmersomhet, før oppgaven går over i en diskusjon om fordeler og ulemper ved å bruke lærebok og andre læremidler. Så belyses det hvordan hensyn til elevsammensetningen bør styre valg og bruk av læremidler. Dette inkluderer differensiering og elevinnflytelse i forbindelse med læremiddelbruk. Til sist omhandles kildekritikk.

2.1 Hvordan brukes læreboka og lærerveiledningen?

Skjelbred (2003, s. 55) kategoriserer lærebokbruk i tre hovedbolker:

- 1) utgangspunkt for kunnskapsformidling (fagstoff, tilleggsstoff)
- 2) utgangspunkt for elevarbeid (oppgaver, prosjekter)
- 3) utgangspunkt for kontroll (kontroll samtaler, prøver)

Mens Skjelbred anvender tre forskjellige kategorier, benytter Wikman (2004, s. 90) en skala med fire hovedpunkter:



Siden det ene ytterpunktet på skalaen er *ingen anvendelse av lærebøker*, kan også Wikman sies å skille mellom tre ulike bruksmåter. Den første måten innebærer at læreboka både styrer

metoden og innholdet som brukes i undervisningen. Punkt nummer to, *utgangspunkt for øvelser eller oppgaver*, har likhetstrekk med *elevarbeid* hos Skjelbred. I punkt tre blir boka brukt som *referansegrunnlag*, noe som minner om nevnte Skjelbreds *kunnskapsformidling*.

Løsning av oppgaver er altså en felles komponent i de nevnte forfatternes kategorisering av lærebokbruk. Denne arbeidsmåten spiller en sentral rolle i norsk skole, men vi vet likevel lite om hvordan oppgavene brukes (Johnsen, 1999, s. 121). Skjelbred (2009, s. 283) etterlyser fokus rettet mot kvaliteten på oppgavene i lærebøkene for å undersøke om de gir elevene veiledning til å få oversikt over de viktigste elementene i fagstoffet de leser. Samme forfatter har vært med å forske på hva slags lærebokbruk lærerne legger opp til (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2004), og her ble det slått fast at en utbredt arbeidsmåte var at elevene jobbet individuelt med oppgaver fra lærebøkene. Dette samsvarer med Sigurgeirssons (1992) funn fra islandske klasserom et drøyt tiår tidligere, hvor det ble konstatert at oppgaveløsning dominerte, og at de hyppigst brukte arbeidsmåtene sjelden er de som anbefales fra et pedagogisk ståsted. Ifølge Skjelbred (2003) ser det ut til at de mest brukte oppgavene er av det oppsummerende slaget.

Heyerdahl-Larsen (2000, s. 132) påpeker at mange lærebøker legger opp til en aktiv elevrolle i undervisningen, men at lærerne gjerne velger vekk oppgaver som er ressurskrevende når det gjelder tid og materiale. Dette understreker at det ikke nødvendigvis bruk av lærebok per se som er avgjørende, men snarere hvordan lærerne velger å bruke dem. Lærebokanalyser kan avdekke hvilke oppgavetyper hver enkelt bok inneholder, men ikke hvilke som faktisk blir tatt i bruk. Heyerdahl-Larsen (2000, s. 132) viser imidlertid til data som antyder at de som bruker boka mye, også bruker den mer tradisjonelt, ved å vektlegge løsning av faktaoppgaver og spørsmål og svar-sekvenser. I tråd med dette, bemerker Christophersen (2004, s. 105) at det faktisk finnes de som bruker læreboka som utgangspunkt for elevaktive arbeidsmåter, mens andre bruker den på mer tradisjonelt vis. Den tradisjonelle arbeidsmåten å lese fra A til Å og svare på oppsummeringss spørsmål, kan varieres med aktiv bruk av læringsstrategier, men dette arbeides det relativt lite med i klasseundervisningen, ifølge Skjelbred (2009, s. 284). Et eksempel på en læringsstrategi er BISON-modellen, hvor initialene representerer henholdsvis bilder, innledning, sammendrag, overskrifter og nøkkelord (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s. 93). Her kan elevene utforske disse forskjellige elementene for å skape mening av teksten. BISON er en brukerveiledning for didaktisk tilrettelegging av boka, og en tilnærming som

kan bidra til å dekke behovet for differensiering.

Også Bachmann (2004, s. 124) viser oppgaveløsningens sentrale posisjon, men hun dokumenterer i tillegg hvor hyppig visse andre undervisningsmetoder blir anvendt av norske ungdomsskolelærere på tvers av fag (se rammen nedenfor). Blant annet er lærers presentasjon av lærebokstoffet den mest vanlige praksisen. Videre oppgir drøyt fire av ti at de ofte bedriver tempodifferensiering, ved at de som er ferdig med fellesoppgavene får ytterligere oppgaver å jobbe med. Differensiering er et tema som vil diskuteres senere i oppgaven. Tallene i parentes viser hvor stor prosentandel av de spurte som oppgir at de bruker de følgende metodene "ofte":

Lærer presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i læreboken (83 %)
Elevene arbeider med lesestoffet i boken (78 %)
Elevene får leksestoff i boken (78 %)
Elevene arbeider med skriftlige oppgaver i boken (76 %)
Elevene gjør praktiske oppgaver etter forslag fra boken (57 %)
Lærer finner tilleggsoppgaver til raske elever i læreboken (42 %)
Lærer finner opplegg for tema- og prosjektarbeid i boken (37 %)

En nyansering av det totale bildet av lærebokbruken får vi hvis vi ser på Bueies (2003, s. 29) forskning fra norskfaget. Ved hjelp av intervjuer med lærere og elever fant hun at læreboka sjelden ble brukt direkte i undervisningen, men at den heller ble lest utenfor skoletiden, spesielt i forbindelse med forberedelse til prøver. Bachmann (2004, s. 137), på den annen side, presenterer tall som indikerer at norske ungdomsskolelærere på tvers av fag ofte gir elevene lesestoff og lekser fra læreboka. En av engelsklærerne som Högström (2009, s. 20) intervjuet, som generelt sett bruker læreboka lite, vektlegger at bruk av lærebok ikke forutsetter like mye planlegging og didaktisk fantasi, og at den derfor fungerer som en fallskjerm når hun ikke har rukket å forberede timen. Denne oppfatningen støttes av de andre lærerne i studien. Det bør bemerkes at selve frekvensen av lærebokbruk ser ut til å være lavere i samfunnsfag enn i norsk og engelsk, som det er referert til her, for ifølge Bachmann (2004, s. 128) er det kun lærerne i kunst og håndverk som bruker læreboka mindre enn samfunnsfaglærerne. Det kan dermed tenkes at tendensene som Bueie og Högström observerer er enda sterkere i samfunnsfag. Christophersen (2004, s. 11) finner imidlertid at samfunnsfag er et "lærebokfag" på ungdomstrinnet. Riktignok fant både Bachmann og

Christophersens forskning sted under den foregående læreplanen.

I dag følger det med en lærerveiledning til de aller fleste lærebøker, enten i fysisk eller digital utgave. Bachmann (2004, s. 137) viser at lærere benytter disse når de skal få tips til utvelgning og organisering av fagstoffet, og i tillegg som en inspirasjon når de skal planlegge forskjellige elevaktiviteter. Samme forfatter finner at det faktisk er lærerne med lengst utdanning som bruker læreboka og lærerveiledningen mest til formålene som ble undersøkt i prosjektet "Hvordan formidles læreplanen?" (Bachmann, 2004). Skjelbred (2007, s. 5) anser dette som et paradoks: "(...) it can seem strange and perhaps ironic that - from a historical point of view - the better educated the teachers are, the more they seem to ask for teachers' guides."

2.1.1 **Kombinasjon av læremidler**

Lærebøkene blir ofte brukt i kombinasjon med andre kilder, som avisartikler, kronikker eller videosnutter. Blikstad-Balas (2015) skildrer den generelle situasjonen i dagens norske skole, hvor læreboka i økende grad blir supplert med andre tekster, men hun etterlyser mer forskning på hvordan denne kombinasjonen utspiller seg (Blikstad-Balas, 2014). Saabye (2005) fremhever at den beste kombinasjonen av læremidler er den som tar hensyn til den konkrete læringssituasjonen og elevenes individuelle forutsetninger, og dette forutsetter at læreren har kunnskap om de forskjellige læremidlenes mulighetsbetingelser. Her blir bevissthetsnivå viktig. Læreren må reflektere over hvorfor de bestemte læremidlene er fruktbare å anvende i en gitt situasjon, samt hvordan de bør brukes for å fremme læring i den aktuelle situasjonen. Det er ikke tilstrekkelig å gjøre et valg basert på gammel vane eller hva som er lettest tilgjengelig for læreren. En velbegrunnet kombinasjon av ulike kilder kan gi en variasjon i stoffets fremstillingsmåte, noe som kan gi både dypere og bredere forståelse av stoffet for et bredt spekter av elever. Fjeldstad (2009a, s. 190) argumenterer for bruk av skjønnlitteratur i undervisningen på denne måten: "(...) det er ikke noe mål at undervisningen bør kvitte seg med lærebokens snusfornuftige nøkternhet og erstatte den med skjønnlitteraturens mangetydige heftighet. Poenget ligger nettopp i kildenes kontrasterende kraft." Kontrasterende kilder er da også en av tre typer kildebruk som Mikkelsen (2009, s. 304) skisserer. De to resterende er informerende og illustrerende. For eksempel kan et leserinnlegg gi informasjon om et tema og/eller illustrere hvordan eleven kan gå frem for å skrive en argumenterende tekst.

2.1.2 Endring i læremiddelbruken?

Både indre og ytre faktorer kan påvirke lærerens bruk av læremidler i løpet av hans yrkeskarriere. Erfaring og utdanning er eksempler innenfor førstnevnte kategori, mens ytre påvirkning kan skje gjennom nye læreplaner, lærebøker og undervisningstrender. Sigurgeirssons (1992, s. 136) tese om first time effect spår at lærere er mer avhengig av ferdigprodusert undervisningsmateriale jo mindre undervisningserfaring de har, og Sætre (2010, s. 141) hevder at læreboka letter undervisningsarbeidet for faglig usikre lærere. Basert på dette kan det antas at læreren blir gradvis mer frigjort fra læreboka i takt med at han får mer erfaring fra klasserommet, og i tillegg at utdanning forsterker den faglige tryggheten. Slik sett kan det forventes at lærerne med lengst og best relevant utdanning, og mest erfaring, er minst låst til læreboka. Det er likevel ikke gitt at det finnes slike systematiske forskjeller, hvis vi tar i betraktning at mange erfarne lærere gjerne er eldre mennesker som utdannet seg i en tid da mer tradisjonell undervisning var idealet (Heyerdahl-Larsen, 2000, s. 150). Utdanning i mer moderne og alternative måter å undervise på kan også ha innvirkning på hvor mye og på hvilke måter læreboka blir brukt. En alternativ fremgangsmåte i dette henseendet, er bruk av digitale læremidler. I den forbindelse henviser Waagene og Gjerustad (2015, s. 38) til tall som viser at kun to av ti lærere har gjennomført utdanning i pedagogisk bruk av IKT det siste tiåret.

Christophersen (2004, s. 113) hevder at verken alder eller generell samfunnsfaglig kompetanse har stor innvirkning på læreres bruk av kilder og arbeidsmåter. Den samfunnsfaglige metodekompetansen, som han totalt sett mener er svak blant samfunnsfaglærere, har mye større påvirkningskraft. Gjennom forskning på flere fag finner derimot Bachmann (2004, s. 131), som nevnt, at de med lengst utdanning benytter lærebok og lærerveiledning hyppigere enn de med kortere utdannelse. Hun fremstiller ingen antagelser om hvorfor dette er tilfellet.

Endringer i lærebøkene kan påvirke lærernes bruk av dem. I et av Högstrøms (2009, s. 18-19) intervju hevder informantene at forlagene nå i mye større grad enn tidligere tar hensyn til lærernes forslag til forbedringer av læreverkene. Videre finner Koritzinsky (2012, s. 221-222) både positive og negative utviklingstrekk når det gjelder nyere lærebøkers egnethet som

didaktiske hjelpemidler. Han mener dagens lærebøker er mer metodisk variert når det gjelder spørsmål, arbeidsoppgaver, bilder og illustrasjoner, og at de også inneholder et mer flersidig utvalg av lærestoff og perspektiver. Lærebokforfatterne benytter altså varierte elementer utover brødteksten, og dersom disse blir brukt aktivt kan det føre til mer variasjon i måten bøkene blir anvendt på. Et flersidig perspektiv i fremstillingen av stoffet kan bidra til å forhindre at boka blir en indoktrinering av forfatterens egne synspunkter. Det Koritzinsky trekker frem som negative sider ved mange nyere lærebøker i samfunnskunnskap, er at de har for detaljert faktainformasjon, for mange akademiske faguttrykk og for vanskelige eller ugjennomførbare arbeidsoppgaver. Han savner illustrasjoner, tekster og oppgaver som gir elevene opplevelser. Blir bøkene preget av mye og avansert faktainformasjon, kan læreren fort få en oppfattelse av at den fremste oppgaven for henne og hennes elever er å gjengi denne. En fordel med lærebøker er at de er tilpasset skoleelever på forskjellige klassetrinn, men dersom tekstene og oppgavene blir for vanskelige, kan de ikke lenger sies å være lett tilgjengelig for elevene. Dessuten hjelper det lite at arbeidsoppgavene er mer varierte, dersom variasjonen skyldes mange ugjennomførbare oppgaver. Bachmann (2004, s. 134) og Heyerdahl-Larsen (2000, s. 156) fant at lærernes bruk av lærebøkene ikke så ut til å endre seg i takt med endringer i selve bøkene. Det kan imidlertid hende at bruksmåten har endret seg i større grad etter innføringen av den nye læreplanen. I en rapport av Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012, s. 123) kommer det nemlig frem at lærerne synes at LK06 er en ambisiøs læreplan som stiller høye krav til elevene. Dette kan få konsekvenser for lærebøkene. Sammenheng mellom lærebokas kvalitet og bruk er temaet for neste delkapittel.

2.2 Sammenheng mellom kvalitet og bruk av lærebok

Hvordan lærerne opplever kvaliteten på læreboka de bruker kan altså ha innvirkning på hvilke måter de velger å bruke den på. Heyerdahl-Larsen (2000, s. 51) påpeker at læreren kan føle mindre behov for å supplere læreboka med andre kilder dersom boka oppfattes som tilfredsstillende. Dette bekreftes i Högströms (2009, s. 18) studie, hvor en av informantene er så tilfreds med skolens nye læreverk i engelsk at hun er innstilt på å gi boka en mer fremtredende plass i undervisningen, og derigjennom redusere omfanget av andre supplerende kilder. Den økte kvaliteten gjorde seg i dette tilfellet gjeldende gjennom oppdaterte, lengre og mer krevende tekster med en tydeligere teoretisk forankring. Hva som blir oppfattet som en

god lærebok kan selvsagt variere fra lærer til lærer. Ifølge Selander og Skjelbred (2004) ønsker noen lærere en faktaorientert bok med frihet til selv å fylle ut stoffet, mens andre ønsker en bok som i tillegg beskjeftiger seg med kunnskap som går utover det rent målbare. Skjelbred et al. (2004, s. 75) fant at lærere generelt ikke var misfornøyd med læreverkene, men at de likevel hadde forslag til forbedringer. Disse forbedringene gjaldt hovedsaklig oppgaver og tekster, med forholdsvis lav etterspørsel etter varierte læringsressurser og digitale læremidler knyttet til læreverkene. Det bør bemerkes at disse dataene er over ti år gamle, og at bildet kan ha endret seg siden den gang.

2.2.1 Lærebokas samsvar med kompetansemålene

Et annet kvalitetskriterium ved læreboka, er dens samsvar med læreplanen. Læreboka er ment å være et hjelpemiddel for elevene når de skal nå kompetansemålene (Sætre, 2010, s. 142). Koritzinsky (2012, s. 219) går faktisk så langt som å si at mange lærere ikke betrakter læreplanen, men læreboka, som "pensum". Med Kunnskapsløftets overgang fra innholdskanon til kompetansemål (Bjørke, 2013, s. 16), finnes det dog ikke lenger noe offisielt pensum som elevene skal lære, men kompetanser som kan opparbeides på ulike måter. Et sentralt spørsmål blir dermed i hvilken grad læreverket faktisk gir hjelp til å dekke kompetansemålene i faget. "Forholdet mellom lærebok og læreplan synes åpenbart, da det er den til enhver tid gjeldene læreplan som danner grunnlaget for de nye lærebøkene som produseres", hevder Heyerdahl-Larsen (2000, s. 18). Her må det presiseres at den daværende læreplanen inneholdt mål, og ikke kompetanser. I år 2000, samme år som Heyerdahl-Larsen skrev dette, ble dessuten godkjenningsordningen av elevenes lærebøker avskaffet (Koritzinsky, 2012, s. 219). Fraværet av en offisiell godkjenningsinstans, kombinert med åpne kompetansemål, gir teoretisk sett forfatterne mer frihet. Også fra svensk kontekst (Högström, 2009, s. 7) blir det bemerket at det er opp til lærebokforfatterne og forlagene hvordan de vil utforme sitt produkt, hvilket i siste instans legger ansvaret over på lærerne når det gjelder å sikre at elevene får den opplæringen som stadfestes i styringsdokumentene. Likevel er det slik at lærebokforfattere lager bøker til bruk i skolen, og de må ta hensyn til sine mottakere. Forlagene er avhengig av å selge bøker, og dermed må de lage et produkt som lærerne anser som et tilfredsstillende hjelpemiddel i undervisningen - både for seg selv og sine elever. Det er sannsynlig at bokas samsvar med kompetansemålene er et av lærernes viktigste vurderingskriterier når det skal gjøres innkjøp av lærebøker.

Hvordan vurderer så lærere forholdet mellom lærebok og kompetansemål? Bachmann (2004, s. 132) samlet empiri med bakgrunn i det forrige læreplanverket, og funnene her tyder på at den store majoriteten av lærere mener at læreverket ivaretar målene i faget. Hun hevder videre at lærerne legitimerer sin læreboknære undervisning ved at boka er skrevet i tråd med læreplanen de var pålagt å følge (Bachmann, 2004, s. 133). Lærebokas kunnskapsgaranterende rolle er også en av årsaksforklaringene Englund (1999, s. 339) fremstiller når det gjelder hvorfor læreboka er styrende i svensk skole. Analyse av lærebøker i norskfaget etter den nåværende læreplanens inntreden gir et annet bilde av virkeligheten. Her fant Rogne (2009) at de forskjellige lærebøkene varierer i sitt samsvar med læreplanen. En potensiell forklaring på misforholdet mellom lærebok og læreplan kan være reformtrettet. Saabye (2005, s. 80) hevder nemlig at lærebøkene ofte er mer konservative enn læreplanene, og at forlagene vegrer seg mot å inkorporere nye trender, særlig dersom disse er preget av kontroverser og fortolkningsmangfold. I en undersøkelse blant svenske samfunnsfaglærere (Skolverket, 2006, s. 120) kom det frem at selv om 55 prosent mente at læreboka delvis stemte overens med læreplanen, var hele 37 prosent av den oppfatning at boka og planen ikke stemte overens i det hele tatt, mot kun seks prosent som mente at det var perfekt harmoni mellom disse.

Rom for ulike fortolkninger preger også kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Fjeldstad (2009a, s. 195) konstanterer som nevnt at disse kompetansemålene ikke spesifiserer hvilket lærestoff eller hvilke metoder som skal benyttes, noe som ifølge Nordskog (2008, s. 61) fører til at lærerne har en tendens til å basere seg på lærebokas utvalg av fagstoff. På den annen side kan det antas at lærernes frihet vedrørende valg av metode og lærestoff åpner for mer bruk av andre læremidler. Bachmann (2004, s. 138) poengterer at det som er av avgjørende betydning ikke er hvorvidt læreboka ivaretar læreplanen, men hvordan læreplanen blir ivaretatt. Nordskog (2008, s. 61) mener imidlertid at en evaluering av hvordan Kunnskapsløftet blir dekket i lærebøkene vanskeliggjøres av kompetansemålenes vage natur. For eksempel kan kompetansemålet "diskutere etiske problemstillinger i arbeidslivet" (Utdanningsdirektoratet, b) få en lærebokforfatter til å fokusere på diskriminering i ansettelsesprosesser, mens en annen vil vektlegge bedrifters ansvar for å ta vare på miljøet. For å kunne diskutere slike problemstillinger, er det likevel selve kompetansen til å argumentere som står sentralt, og den kan trenes ved hjelp av begge de nevnte eksemplene.

2.2.2 Fordeler og ulemper ved læreboka og andre læremidler

Bruk av lærebok og andre læremidler kan bringe med seg forskjellige fordeler og ulemper, og noen av disse vil bli belyst i de kommende avsnittene. Saabye (2005, s. 88) hevder nemlig at læremidlene kan brukes på en mer hensiktsmessig måte dersom læreren foretar bevisste refleksjoner rundt deres muligheter. I dette delkapitlet vil det bli lagt vekt på lærebokas strukturerende egenskap, men også dens tendens til å bli utdatert på enkelte områder. Videre blir det diskutert hvorvidt trykte eller digitale læremidler fører til størst læringsutbytte, og i hvilke situasjoner de ulike læremidlene kan tenkes å være mest fruktbare. Muligheten for distraksjon på Internett vil bli også trukket frem.

I litteraturen blir lærebøkers strukturering av fagstoffet ofte honorert. Koritzinsky (2012, s. 220) fremhever at bokas begreper, teorier, skjemaer og modeller kan strukturere fragmentert informasjon fra massemedia, og Berntsen (1999, s. 25) mener at lærebøker i samfunnskunnskap er mye bedre egnet enn Internett når det gjelder å gi en helhetsforståelse av ulike samfunnsprosesser. Englund (1999, s. 339-340) argumenterer på en lignende måte når hun skriver at læreboka skaper en ideologisk og praktisk sammenheng i faget.

Den fastlåste strukturen kan imidlertid også være en ulempe i visse situasjoner - kanskje spesielt innenfor et så foranderlig fag som samfunnsfag. Noen temaer innenfor samfunnskunnskap forutsetter en kontinuerlig henvisning til raske og uventede forandringer i samfunnet (Fjeldstad, 2009b, s. 268), noe som fordrer å trekke inn aktuelle saker og hendelser i undervisningen (Koritzinsky, 2012, s. 136). Læreboka kan fort bli utdatert på dette området. Annet fagstoff er forholdsvis uforanderlig og lite utsatt for konjunkturer, slik som totalt antall mandater på Stortinget og prinsippene den norske rettsstaten hviler på. Selv faktaopplysninger kan imidlertid ha endret seg siden boka ble publisert. Et eksempel på dette er at en ny straffelov trådte i kraft i 2015 (Lovdata, 2015). Högström (2009, s. 28) peker på at lærebøker er ment for bruk over flere år, og at deres relevans og aktualitet svekkes etter hvert som både elevene og verden rundt dem forandrer seg.

Haukeland (2009, s. 65) intervjuet representanter fra lærebokforlag i sin masteroppgave i medievitenskap, og her uttalte informanten fra Aschehoug at lærebøker i de ulike fagene er egnede for omfattende resonnementer og sammenhenger. Norsk Lektorlag (2009) hevder at lesing på papir, i motsetning til lesing på skjerm, er mindre anstrengende og tidkrevende, samt

at det gir større læringsutbytte. Norsk Lektorlag får imidlertid ingen støtte fra en Educause-rapport (Grajek, 2013, s. 2), hvor det blir stadfestet at studenter i høyere utdanning tvert i mot hadde større læringsutbytte når de benyttet elektroniske bøker.

Hvorvidt det å bruke lærebok er fruktbart eller ei, avhenger i stor grad av hvordan den blir brukt. Det kan likevel tenkes at den egner seg bedre på noen temaer og i noen læringssituasjoner enn i andre. Skjelbred (2003, s. 69) trekker således frem viktigheten av at nyutdannede lærere får trening i å vurdere når det lønner seg å bruke lærebok, og når de i stedet bør benytte andre læremidler. I boka "Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring", som hun har skrevet sammen med Selander, uttrykkes fordelene ved henholdsvis lærebok og digitale læremidler på denne måten: "Om bokas styrke er lengre tekster, overblikk og fortellinger, er det elektroniske mediets fordeler mer aktiv interaksjon, animerte bilder, lenker til andre tekststeder og muligheten til både synkron og asynkron kommunikasjon med andre" (Selander & Skjelbred, 2004, s. 24, kursiv i original). Basert på dette kan det argumenteres for at det med fordel kan legges til rette for arbeid med lærebok når elevene skal få oversikt over den historiske utviklingen av norske velferdsgoder, mens de for eksempel kan få skrive digitale leserinnlegg, og kommentere andres innlegg, når de skal diskutere hvor omfattende disse godene bør være.

Med de digitale medienes tilgang til faglig tekst og kommunikasjon, følger også tilgang til tilsvarende tekst og dialog av mindre skolerelevant karakter, for eksempel gjennom sosiale medier. Ifølge Waagene og Gjerustads (2015, s. 38-39) rapport fra en spørreundersøkelse blant lærere i forbindelse med forskningsprosjektet Ark&App, er det likevel bare tre av ti samfunnsfaglærere som svarer at de ikke ønsker å bruke digitale læremidler mer enn de gjør i dag. Av disse er det kun ti prosent som oppgir at disse læremidlene virker forstyrrende i undervisningen som en av årsakene til at de ikke vil bruke dem i større grad. Det kan imidlertid tenkes at det også blant de som faktisk ønsker å bruke digitale læremidler i større utstrekning, finnes de som anser tilgang til forstyrrende informasjon som en ulempe. 80 prosent av de som ikke har et ønske om å øke sin IKT-baserte læremiddelbruk, trekker frem at de allerede bruker digitale læremidler i tilstrekkelig grad som en av årsaksforklaringene til dette.

2.3 Hensyn til elevsammensetningen

Hensynet til elevsammensetningen har vært berørt tidligere i oppgaven. Her vil det bli ytterligere belyst hvordan elevenes nivå, forutsetninger og preferanser bør påvirke valget og bruken av læremidler. Fjeldstad (2009a, s. 190-191) understreker at dette hensynet må være avgjørende for lærerens kildevalg og -bruk, og empiri indikerer at det er samspillet mellom lærernes selvstendige vurderinger og elevenes forutsetninger som betyr mest for hvordan undervisningen bygges opp i samfunnsfag (Christophersen, 2004, s. 116).

Gardners (1983) intelligensteori skisserer ulike måter mennesker lærer og uttrykker seg best på. For eksempel er en person med høy språklig intelligens flink til å uttrykke seg med tale- og skriftspråk, mens en som har høy sosial intelligens kan blomstre under gruppearbeid. Videre bemerker Saabye (2005, s. 77) at matematisk og lingvistisk sterke elever drar nytte av tall og bokstaver, mens det for elever med sterk romlig intelligens vil være fordelaktig med en visuell fremstilling, for eksempel gjennom oppgaver knyttet til illustrasjoner. Dette er en oppfordring til variert bruk av de forskjellige oppgave- og teksttypene boka tilbyr, fremfor et ensidig fokus på å lese brødteksten og gjøre skriftlige oppsummeringsoppgaver. Det samme gjelder for valg av kilder og oppgaver utenfor bokas permer.

Christophersen (2004, s. 115) indikerer at lærebøker i samfunnsfag ser ut til å gagne de faglig sterke elevene mer enn deres svakere klassekamerater. En mulig forklaring på dette, kan ligge i Koritizinskys (2012, s. 222) undersøkelse av lærebøker i samfunnskunnskap noen år senere. Her kom det frem at bøkene enkelt sagt var for vanskelige. En av engelsklærerne i Högströms (2009, s. 19) studie, anser derimot læreboka som en trygghet for de svakeste elevene. Saabye (2005, s. 55) erkjenner at boka kan favorisere enkelte elever, men hun påpeker at boka potensielt kan brukes på forskjellige måter. Heyerdahl-Larsen (2000, s. 45) betviler imidlertid at all variasjon i læreres bruk av læreverket er et resultat av bevisste refleksjoner.

Til tross for at læreboka har flere bruksområder, blir den av noen betraktet som utilstrekkelig, og det blir hevdet at digitale læremidler gir bedre tilpasning til ulike elever (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010; Sandvik, 2009). Sandvik (2009) hevder at den tradisjonelle læreboka utelukkende baserer seg på den verbalspråklige modaliteten eller den symbolske kunnskapsrepresentasjonen, og at digitale læringsressurser favner elever som har sine sterke sider andre steder. Videre trekker hun frem at hypertextorganiseringen i digitale

læringsressurser muliggjør valgfrihet og fremmer differensiering (Sandvik, 2009). I stedet for å lese et kapittel fra start til slutt, kan elevene selv navigere seg inn på temaer de ønsker å forbedre eller fordype seg i. Slik navigering er vel å merke også mulig i trykte lærebøker, spesielt hvis boka har en oversiktlig innholdsfortegnelse og en god stikkordsliste. BISON er en fremgangsmåte som legger opp til en slik tilnærming til læreboka. Blant svenske lærere i samfunnsfag på niende trinn (Skolverket, 2006, s. 108) mener drøyt 60 prosent at læreboka og andre læremidler har like stor betydning når det gjelder å tilfredsstille ulike elevers behov og forutsetninger, men resten av lærerne fordeler seg likt på hvilken av de to typene læremiddel de foretrekker i dette henseendet.

2.3.1 Differensiering innad og mellom læremidler

Differensiering kan forekomme ved at elevene jobber på forskjellige måter med samme læremiddel, eller ved at de arbeider med ulike læremidler. Skjelbred (2004, s. 25) fremhever at oppgavene i læreverkene er av forskjellig vanskelighetsgrad, noe som muliggjør differensiering innenfor selve læreboka. Tekstmengde og -kompleksitet kan også være gradert på en tilsvarende måte. Sandvik (2009, s. 149), på den annen side, vektlegger at boka først og fremst formidler kunnskap, og at grunnprinsippet for denne formidlingen er at alle elever jobber med de samme tekstene til samme tid. I praksis er det sistnevnte forfatter som får støtte av Heyerdahl-Larsen (2000, s. 153), som observerte at lærebokbruk tilpasset enkeltelever var lite utbredt. Skjelbred (2004, s. 75) påpeker imidlertid at denne typen differensiering kan være vanskelig å få øye på. Individuelt arbeid med arbeidsplan er et eksempel på en situasjon hvor elevene kan jobbe med ulikt stoff i den samme læreboka (Maagerø og Skjelbred, 2008, s. 54). Differensiering mellom ulike læremidler er enklere å avdekke, men observasjoner tyder på elevene som oftest benytter de samme læremidlene gjennom hele timen (Skjelbred et al., 2004, s. 25).

2.3.2 Elevers innflytelse på læremiddelbruken

Elevenes rett til medvirkning i opplæringen er nedskrevet i § 1-4 i forskrift til Opplæringsloven (Lovdata, 2006). Denne innflytelsen kan gjøre seg gjeldende på mange forskjellige måter. Påvirkning på hva som tas opp i undervisningen og måten dette tas opp på, sekvensieringen av innholdet, tempoet på progresjonen i undervisningen og hvilke arbeidsmetoder som benyttes, er noen eksempler (Englund, 1999, s. 329). I denne oppgaven

er det medvirkning når det gjelder valg av læremidler og måten disse blir brukt på som står sentralt.

Flere studier viser at dagens elevkull, på tvers av fag, har større frihet enn sine forgjengere når det gjelder å velge hvilke tekster de ønsker å benytte (Blikstad-Balas, 2015). Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) gjennomførte en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole, samt intervjuer med elever som har blitt fulgt i fagene norsk, historie og religion og etikk. Deres funn tyder på at elevene ofte velger å benytte kilder på internett, fortrinnsvis Wikipedia, når de får muligheten.

Blikstad-Balas (2014) mener at valgfrihet gjør det enklere for elevene å finne engasjerende tekster. Disse tekstene kan imidlertid foreligge på Internett, og hun peker på potensielle trusler og ulemper ved å gi elevene tilgang til digitale læremidler (Blikstad-Balas, 2015). Hun mener denne tilgangen svekker grensene mellom hva som er skolens og andres tekster, og at det kan oppstå en avstand mellom elevenes selvvalgte tekster og skolens forventninger. Skolen bør selv ta ansvar for å lære elevene kriterier for å velge ut relevante tekster, og det bør dessuten ikke alltid være opp til eleven å velge disse tekstene, hevdes det. Empirien tyder derimot på at selv om digital teknologi alltid er tilgjengelig, blir elever sjelden fortalt hva de bør og ikke bør bruke denne teknologien til (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013). Når læreren delvis gir fra seg kontroll over hvilke kilder som skal benyttes, kan resultatet bli for avanserte eller for overfladiske tekster, og deres didaktiske tilrettelegging kan variere.

2.4 Kildekritikk

Uavhengig av om elevene jobber med lærebok eller andre læremidler, og uavhengig av om disse er selvvalgte eller utvalgt av læreren, er det viktig at elevene engasjeres i kritisk vurdering av kildene. I Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, d) er utvikling av elevenes evne til kritisk tenkning stadfestet som et mål for skolen som helhet. Det kan argumenteres for at kildekritikk er spesielt betydningsfullt i samfunnsfag, som er et fagområde preget av ulike meninger og få fasitsvar. Kildekritikk er da også et fokusområde i læreplanen i samfunnsfag sine hovedmål (Utdanningsdirektoratet, a), kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, b) og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, c). Denne oppgaven har trolig blitt enda mer aktuell i nyere tid, i takt med at læreboka i økende grad har blitt supplert med eksterne kilder fra ulike avsendere. Det var kun én av fem av Heyerdahl-Larsens (2000, s. 126)

informanter som aktivt oppmuntret til kildekritikk i forbindelse med bruk av lærebok. En mulig årsak til det beskjedne omfanget av kildekritikk kan, hvis vi tror Seixas (2001, s. 560), være at lærerne ikke er kompetente nok til å utøve denne oppgaven, både i eget valg av læremidler og når de skal lære elevene å opparbeide et kritisk blikk på tekstene de velger og leser. Det hjelper trolig heller ikke på situasjonen at de mye brukte lærebøkene i samfunnsfag, "Fokus" og "Samfunnsfag", ikke oppgir hvilke kilder som er benyttet for å forfatte innholdet i boka (Lande, 2007, s. 51).

Säljö (2010) trekker frem at det å huske og reprodusere teksters innhold lenge har vært førende i skolen, med den konsekvens at mange elever ser ut til å passivt akseptere informasjonen de leser. Basert på dette kan det virke som om en overvekt av oppgaver som tar sikte på å gjenfortelle kan bidra til å skape en oppfatning hos elevene om at det de leser er den fulle og hele sannhet. Med Seixas' (2001, s. 558) ord: "The textbook, the source of "knowledge", is viewed as a compendium of unquestioned facts". Rasmussen og Hagen (2013) hevder at elevene ikke oppfatter det å rette et kritisk blikk mot læreboka som nødvendig, da denne gir fasiten på hvilken kunnskap som belønnes i skolen. Her har lærere et ansvar - både for å unngå at læreboka får hegemoni i klasserommet, og for å oppfordre elevene til å lese den med kritiske briller.

3 Metode

I dette kapitlet blir det redegjort for kjennetegn ved kvalitative forskningsintervju. Det blir diskutert hvorfor det er en egnet datainnsamlingsmetode i noen situasjoner, samt hvilke begrensninger denne metoden fører med seg. Videre blir det pekt på sterke og svake sider ved utformingen, organiseringen og gjennomføringen av intervjuene som ble foretatt i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Utvalg av informanter, transkribering og analyse av dataene, vil også bli presentert og drøftet.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 137, s. 135) understreker at det i all forskning er slik at temaet bør bestemme metoden, og at kvalitative intervjuer sannsynligvis er en fruktbar metode dersom forskningsspørsmålet kan formuleres ved bruk av ordet *hvordan*. Moen og Karlsdottir (2011, s. 9) legger til at problemstillingen avgjør hvilken metode forskeren tar i bruk for å finne svar. Problemstillingen: *Hvordan sier samfunnsfaglærere at de bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvordan begrunner de sin læremiddelbruk?*, samt de to forskningsspørsmålene: *Hvordan sier lærerne at de bruker læremidlene?* og *Hvordan begrunner lærerne deres bruk av læremidlene?* gir således gode indikasjoner på at det har blitt valgt riktig fremgangsmåte.

Dersom hovedfokuset i oppgaven hadde vært *hvor mye* læreboka blir brukt, fremfor *hvordan* og *hvorfor*, burde trolig en kvantitativ tilnærming blitt benyttet. Selv om det ikke er noe entydig skille mellom kvalitative og kvantitative metoder (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42), poengterer Gudmundsdottir (2011, s. 71) at kvantitative innsamlingsmetoder, for eksempel spørreskjemaer, ofte er lite hensiktsmessig når forskeren vil undersøke læreres kunnskap om undervisning og hva de foretar seg i klasserommet. Da målet var å gå i dybden på hvordan noen utvalgte lærere bruker læreboka, samt hvilke refleksjoner de gjør rundt deres bruk av den, ble det vurdert som formålstjenlig å arrangere samtaler med dem. Målet med kvalitative forskningsintervjuer er nettopp å få en forståelse av verden fra informantens perspektiv, ved å få innblikk i hvordan hun beskriver sine opplevelser eller begrunner sine valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gudmundsdottir (2011, s. 76) presiserer imidlertid at "Praktisk undervisningserfaring og det språklige uttrykk for den er ikke det samme". Ved å

intervjue lærerne ble det gitt et innblikk i hvordan de *sier* at de bruker læreboka. Dette gir derimot ingen garanti for at det de sier stemmer overens med deres faktiske praksis i klasserommet, og skal vi tro Thornton (i Seixas, 2001, s. 552), kan det være diskrepans mellom hva samfunnsfagslærere sier at de ønsker å gjøre, og hva de faktisk gjennomfører. Tjora (2012, s. 207) er kritisk til at dybdeintervjuer blir brukt for å studere noens praksis, men i dette prosjektet er begrunnelsene for praksisen av minst like stor betydning. Videre er det en fare for at lærerne vektlegger sin beste undervisningspraksis, og toner ned tilfeller hvor de bruker boka på en måte de ikke ønsker å stå inne for. Relatert til dette er det sannsynlig at informantene dreier svarene sine etter hva de tror jeg ønsker å høre (Eikseth, Kreutz-Hansen, Nordtømme og Gudmundsdottir, 1992), slik at min tilstedeværelse bidrar til *reaktivitet* (Maxwell, 2013, s. 124). Dersom det i tillegg hadde blitt foretatt observerasjoner av lærernes praksis, hadde det vært en form for *mixed methods* (Maxwell, 2013) eller *metodekombinasjon* (Postholm og Jacobsen, 2011) som kunne bidratt til å bekrefte eller avkrefte lærernes fortellinger. Gitt dette forskningsprosjektets omfang, ble imidlertid dette betraktet som for tidkrevende.

Relasjonen mellom intervjuer og informant er av stor betydning i kvalitative forskningsintervjuer. Forskningsintervjuet er preget av et asymmetrisk maktforhold, da det er intervjueren som bestemmer temaet og kontroller samtalen, men samtidig er intervjuet en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema de begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) bemerker at intervjueren og intervjupersonen står i et gjensidig påvirkningsforhold, og kunnskapen som skapes i intervjuet er et resultat av samspillet partene i mellom.

I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke, mens reliabilitet omhandler forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Aspekter vedrørende dette forskningsprosjektets validitet og reliabilitet er allerede berørt, og dette står også sentralt i det følgende. Hensyn til disse aspektene bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det vil derfor bli forsøkt å gi et detaljert bilde av prosjektet i sin helhet, slik at leseren selv kan vurdere dets gyldighet og pålitelighet. En slik innsikt i validitets- og reliabilitetsrelaterte spørsmål, omtaler Tjora (2012, s. 216) som *gjennomsiktighet* eller *transparens*.

3.2 Intervjumetodens styrker og svakheter

I dette forskningsprosjektet har dataene blitt samlet inn gjennom individuelle, halvstrukturerte intervjuer, som ble foretatt ansikt-til-ansikt og tatt opp på lydbånd. Disse metodiske valgene kan medføre ulike fordeler og ulemper.

Siden intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt, kan det være slik at min tilstedeværelse har påvirket informantenes svar. Intervju per telefon eller e-post kunne virket anonymiserende og redusert *intervjuereffekten* (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 71). Noen sentrale fordeler med det fysisk tilstedeværende intervjuet, var at det kunne etableres en personlig relasjon som gav en mer åpen samtale. I tillegg gav det mulighet til å registrere intervjupersonenes tonefall og kroppsspråk. Min personlige opplevelse er at jeg klarte å etablere gode tillitsforhold som dannet grunnlag for åpne dialoger, men det kan ikke utelukkes at intervjupersonene var reserverte i sine uttalelser som følge av mangel på tillitt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 68-69).

Hovedbegrunnelsen for å gjennomføre intervjuene individuelt, var at informantene slapp å forholde seg til hvordan de fremstod overfor sine kollegaer (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg fryktet at lærerne i en gruppesammenheng - bevisst og/eller ubevisst - kunne ha fremstilt seg selv på en ufortjent positiv måte for å gi et best mulig bilde av egen undervisningspraksis. Svakheter ved individuelle intervjuer omfatter at de er mer tidkrevende enn gruppeintervjuer, og at synspunktene som kommer frem ikke kan bli utdypet og diskutert av andre informanter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65).

Tjora (2012, s. 135) peker på at intervjuguiden kan virke som et hinder mot idealet om den frie og uformelle samtalen, men at den samtidig kan skape en atmosfære av seriøsitet for informantene. I et halvstrukturert intervju har intervjueren notert de viktigste temaene intervjuet skal dreie seg om, samtidig som han har mulighet til å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Et fullstendig strukturert intervju ville gjort det umulig å endre på rekkefølgen på spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål og bekreftende spørsmål, mens det helt åpne intervjuet ville gjort det vanskelig å avgrense samtalen. Halvstrukturerte intervjuer ble ansett som et fruktbart kompromiss mellom de to ytterpunktene.

Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 424) hevder at respondenter kan oppleve tilstedeværelsen av opptaksutstyr som ubehagelig, men at det også kan virke fremmedgjørende dersom forskeren må skrive utfyllende notater underveis, og dermed begrenser øyekontakten. Ifølge Moen (2011, s. 96) er en lyttende blikkontakt og kroppsholdning en bekreftelse på at forskeren forstår og aksepterer det informanten sier. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne være mer tilstede i samtalene, selv om jeg vel å merke noterte noen stikkord underveis. Samtlige informanter hadde på forhånd blitt informert om at intervjuet ville tas opp på lydbånd. Det var ingen som hadde noen innvendinger mot dette. Intervjuene ble ikke filmet, da jeg antok at opptak på videofilm ville virke mer avskrekkende. Levende bilder av både intervjuer og intervjupersons ansiktsuttrykk og kroppsspråk kunne vært en berikelse, men dette ble ikke ansett som en nødvendighet for dette forskningsprosjekts vedkommende.

3.3 Utvalg

Utvalget av informanter består av seks lærere fra to forskjellige skoler. Halvparten av disse underviser på en videregående skole, mens den andre halvparten har sitt virke på en ungdomsskole. Begge skoler er lokalisert i den vestre delen av osloområdet. Utvalget fra den videregående skolen består av to menn og en kvinne, mens det fra den utvalgte ungdomsskolen var to kvinner og en mann som sa seg villig til å bli intervjuet. Totalt har jeg derfor tre informanter av hvert kjønn.

Det ble ikke utformet noen formelle utvalgsriterier, og således kan ikke den jevne kjønnsfordelingen tilskrives meg. Kommunikasjonen med skolene foregikk via e-post med en kontaktperson ved hver skole. Ved den ene skolen tok kontaktpersonen kontakt med aktuelle lærere ved hennes skole på vegne av meg, mens den andre kontaktpersonen gav meg kontaktinformasjonen til potensielle intervjuobjekter. Jeg hadde lenge vurdert om jeg ville intervju lærere i videregående skole eller i ungdomsskolen, og hadde til slutt bestemt meg for førstnevnte. Denne enten/eller-tankegangen skulle vise seg å være unødvendig. Da jeg kun hadde fått respons fra én skole, anbefalte min veileder å sende en forespørsel til min tidligere praksisskole - en ungdomsskole. Å ha informanter fra både grunnskolen og videregående skole gav datamaterialet ekstra spredning og spenning. Av validitetshensyn kan det imidlertid rettes et kritisk blikk mot at jeg intervjuet lærere ved en skole jeg tidligere hadde hatt en tilknytning til. Informantene ble valgt ut av min praksisveileder, men selv om jeg hadde møtt

personene før, hadde jeg ikke hatt noen personlig relasjon til disse. Jeg mener jeg maktet å opprettholde en profesjonell avstand også til intervjupersonene ved denne skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). To av lærerne bemerket før intervjuet startet at jeg tidligere hadde vært i praksis på deres skole, men de virket ikke å være preget av dette under selve samtalen. Videre kan de to skolenes forholdsvis like geografiske beliggenhet og sosioøkonomiske sfære anses som en svakhet ved utvalget. Det er dog noen forskjeller mellom skolene.

Ungdomsskoleelevene holder til i et eldre bygg, noe som har ført med seg et ønske hos skoleledelsen om å ha få elever i hver klasse. Den fylkeskommunale skolen har flotte, moderne fasiliteter, og har gjerne over 30 elever i hvert klasserom - omtrent ti mer enn i klassene på ungdomsskolen.

Det ble satt som krav at alle lærerne skulle undervise i et eller flere av fagene innenfor paraplybegrepet "samfunnsfag" på tidspunktet intervjuet fant sted. Mens fellesfaget i ungdomsskolen favner bredt, er det i videregående skole delt inn i distinkte samfunnsfaglige disipliner, spesielt i programfagene. Samtlige intervjuer tok utgangspunkt i ett av samfunnsfagene, og respondentene ble oppfordret til å ta med læreboka i faget til intervjuet, slik at de hadde mulighet til å peke og forklare underveis. På den videregående skolen ble intervjuene basert på undervisningen i fagene politikk og menneskerettigheter, sosiologi og sosialantropologi og fellesfaget samfunnsfag. På ungdomsskolen underviser lærerne i samfunnsfag, som i tillegg til samfunnskunnskap består av fagene historie og geografi, i tillegg til Utforskeren, som er et sterkt ferdighetspreget hovedområde med tråder til alle de tre andre hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, a).

Informantenes alder strekker seg fra 28 til 59 år, og deres yrkeserfaring varierer fra 2 til 25 år. Dermed var jeg alltid yngre og mer uerfaren enn min samtalepartner, men samtidig var jeg som student trolig den som var mest oppdatert på forskningsfeltet. Dette er faktorer som kan påvirke maktrelasjonene i intervjuet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 124). Samtlige lærere har gjennomført pedagogisk utdanning. Deres fagspesifikke utdanning har noe ulik forankring, fra historie og religion til statsvitenskap, sosiologi og sosialantropologi. Lærernes bakgrunn blir skissert i større detalj innledningsvis i neste hovedkapittel.

3.4 Forberedelse til intervjuene

I tillegg til de seks intervjuene, ble det gjennomført et felles pilotintervju med to bekjente mannlige lærere i 20-årene. Dette intervjuet hadde først og fremst som formål å kvalitetssikre intervjuguiden, og lærernes svar og tilbakemeldinger førte da også til noen små endringer i denne. I ettertid innses det at et individuelt intervju uten eksplisitt fokus på intervju spørsmålenes kvalitet kunne gitt en mer autentisk samtale, og virket som en forberedende øvelse for en uerfaren intervjuer. Dataene fra pilotintervjuet er ikke tatt med i den endelige analysen.

Den benyttede intervjuguiden (vedlegg X) var forholdsvis omfattende. Guiden inneholdt blant annet spørsmål om hvorvidt bruk av lærebok ble diskutert i lærerkollegiet, hvordan informantene bruker boka i dag og om denne har forandret seg med tiden, hvilke refleksjoner de gjør rundt bruken av læremidler, og i hvilke situasjoner de mener læreboka er et egnet læremiddel og ikke. Informantene ble også bedt om å vurdere kvaliteten på læreboka de anvendte og hvorvidt kvaliteten på lærebøker har utviklet seg med tiden, samt i hvilken grad den aktuelle læreboka bidro til å dekke kompetansemålene i faget. Videre ble det stilt spørsmål om hvilke hensyn lærerne tok til elevsammensetningen under valg av læremidler, om de differensierte mellom og innad i læremidlene, om eventuell kombinasjon og valgfrihet vedrørende informasjonskildene fant sted, og om elevene ble oppfordret til kritisk vurdering av kildene de benytter. Avslutningsvis ble informantene stilt bakgrunnsspørsmål om deres alder, utdanning og yrkeserfaring. De ble også gitt mulighet til å ta opp temaer de selv måtte ønske å snakke om.

I kvalitativ forskning er det spesielt viktig å gjøre bevisste etiske betraktninger. Å bevare intervju personens anonymitet står sentralt i dette henseendet. I samtale med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ble det avklart at studien ikke trengte å meldes inn til Personvernombudet for forskning, da det ikke skulle innhentes direkte personidentifiserende opplysninger. Samtlige informanter er omtalt med kodenavn i presentasjonen av prosjektets resultater, skolens navn ble sensurert under transkriberingen og samtlige intervjuer ble oversatt til normert bokmål. I forkant av intervjuene ble informantene tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg Y) - et dokument som deretter ble tatt med til intervjuet for underskrift. Skrivet inneholdt kortfattet informasjon om bakgrunn og formål med studien og detaljer rundt varighet og gjennomføring av selve

intervjuet. I tillegg ble det opplyst om at personopplysningene ville bli behandlet konfidensielt og slettet etter endt prosjekt, at deltakelsen var frivillig og at respondenten når som helst kunne trekke sitt samtykke. Intervjupersonene hadde ikke tilgang til intervjuguiden verken før eller under intervjuet.

Jeg ønsket å foreta intervjuene tidligst mulig, da intervju er en datainnsamlingsmetode som man er avhengig av andre for å få gjennomført, og for å ha mer tid til analyse av dataene. Dette førte til at intervjuene ble gjennomført i januar 2016. En ulempe med den forholdsvis tidlige gjennomføringen, er at teorigrunnet mitt ikke var så utviklet som på senere stadier i forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 269) advarer mot ikke å trekke inn de teoretiske perspektivene før i analysefasen, da intervjuene i slike tilfeller kan mangle relevant informasjon som er en forutsetning for fortolkninger på grunnlag av teori. Forskerens teoretiske rammeverk er, sammen med observasjoner, den viktigste kilden til intervju spørsmål, hevder Gudmundsdottir (2011, s 77). Jeg hadde likevel rukket å lese meg opp på en god del relevant litteratur før jeg intervjuet, slik at jeg totalt sett følte meg godt forberedt. Et godt utviklet teoretisk grunnlag har dog ikke utelukkende positive effekter gjennom å gi fokus og retning for forståelsen, da det samtidig kan blokkere for andre mulige tilnæringsmåter til det som studeres (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 103).

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Samtlige intervjuer ble gjennomført på lærernes skoler, innenfor vanlig arbeidstid. Lengden per intervju varierte fra 32 til 55 minutter. Intervjuene med ungdomsskolelærerne fant sted på samme dag, på samme rom, i løpet av noen få timer på starten av skoledagen. Intervjuene foregikk i et lukket rom som hadde blitt reservert for anledningen. Det forekom ingen forstyrrelser underveis, bortsett fra tidvis noe støy fra kopimaskinen på naborommet. På den videregående skolen fant intervjuene sted på tre forskjellige dager. Samtalene ble gjort på ulike kontorer eller grupperom, med glassvinduer som muliggjorde innsyn. Heller ikke her ble vi utsatt for noen nevneverdige forstyrrelser.

Under intervjuene forsøkte jeg å innta en lyttende rolle overfor det informanten hadde å si, og jeg tillot lange pauser for å forsikre meg om at informanten fikk sagt alt hun ønsket. Jeg prøvde å påvirke lærernes svar i minst mulig grad, men svarte jevnlig med anerkjennende replikker som "mhm" og "ikke sant" for å forsikre dem om at det de sa var interessant, og for

å oppfordre dem til å utdype. Slike ytringer bruker ifølge Gudmundsdottir (2011, s. 82) informantene som indikasjoner på hvordan de bør fortsette fortellingene sine. Noen ganger kunne jeg med fordel inntatt en mer aktiv rolle, og ledet samtalen tilbake mot kjernen av det jeg ønsket å finne ut. Maxwell (2013, s. 23) trekker nemlig frem at det er lett å bli villedet av informantenes historier, slik at forskeren glemmer hvilke aspekter ved temaet det er hun er ment å fokusere på. Andre ganger inneholdt lærernes svar noen interessante elementer som jeg ønsket å undersøke nærmere, noe som førte til at jeg stilte dem oppfølgings spørsmål vedrørende dette.

Ofte begynte informantene å belyse aspekter ved spørsmål jeg planla å stille dem senere i intervjuet. Postholm og Jacobsen (2011, s. 78) hevder at det er positivt når den som blir intervjuet tar opp slike temaer spontant og uoppfordret. Når dette skjedde, endret jeg rekkefølgen på spørsmålene, slik at mitt neste spørsmål var i tråd med tematikken som allerede var brakt på banen av intervjupersonen. I løpet av intervjuene stilte jeg likevel alle spørsmålene i intervjuguiden til samtlige informanter, selv de som hadde berørt den aktuelle tematikken tidligere. Dette kan ha vært noe overfladisk, og flere av intervjupersonene refererte ved noen anledninger til det de hadde sagt tidligere i samtalen. Det positive som kom ut av dette, var at gjentakelsene fungerte som en form for bekreftelse på deres tidligere ytringer. Under intervjusamtalen foretar jeg som intervjuer intuitive og spontane tolkninger (Gudmundsdottir, 2011, s. 72), og jeg søkte derfor slik bekreftelse på mine oppfatninger ved å spørre intervjuobjektene om jeg hadde forstått dem riktig. Slik såkalt respondent validation er at av hjelpemidlene Maxwell (2013, s. 126-127) setter opp som sentrale for å håndtere validitetstrusler.

3.6 Transkribering

Intervjuene ble fortløpende transkribert ved å spille av lydfilene i sakte hastighet mens jeg skrev intervjuene i sin helhet inn i Microsoft Word-dokumenter. Det bør understrekes at det å analysere transkripsjonene, som er et produkt av samtalene, ikke er et helt uproblematisk gjøremål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-205) påpeker at transkripsjoner er en oversettelse mellom to narrative former - fra den muntlige til den skriftlige. I forbindelse med oversetting fra et lydopptak går elementer som kroppsspråk, kroppsholdning, stemmeleie, intonasjon og ironi tapt, og det som gjenstår er en dekontekstualisert gjengivelse av samtalen. Bøtemidlene jeg hadde mot dette, var å forsøke å registrere når informanten la ekstra trykk på

et ord (markert med understrek) og når intervjuer og/eller intervjuperson lo, samt å notere forskjellig lengder på pauser.

3.7 Analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) hevder at "Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer." Analysen er altså en gjenfortelling av informasjonen informantene fortalte til meg, til denne oppgavens sensorer og eventuelt andre interesserte. En fare ved dette, er at jeg foretar en *ekspertgjøring* av meningene som blir uttrykt, hvor intervjupersonenes uttalelser blir overført fra deres egen livsverden til mine egne kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Informasjonen fra informantene vil både bli komprimert til kortere formuleringer - *meningsfortetting* - og bli utvidet gjennom fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232-234). I disse tilfellene kan ekspertgjøringen spesielt gjøre seg gjeldende. Jeg inkluderer derfor også direkte sitater, for å få frem personenes genuine uttalelser. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 308) anbefalinger, er gjentakelser, digresjoner og lignende utelatt, for å forenkle lesingen. Materialet ble kodet ved å skrive sentrale stikkord inn i transkripsjonene, for i ettertid finne lettere frem til segmenter vedrørende samme tema. Presentasjonen av resultat-, analyse- og diskusjonskapitlet er i hovedsak bygd opp etter den tematiske inndelingen av teorikapitlet.

4 Resultater, analyse og diskusjon

I dette kapitlet følger en presentasjon av sentrale resultater fra intervjuene, samt analyse og diskusjon av disse. Kapitlet er bygd opp etter strukturen i teorikapitlet, og belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først gis en oversikt over hvordan lærerne bruker læreboka - alene og i kombinasjon med andre læremidler - og hvorvidt bruken har endret seg med tiden, samt mulige årsaker til dette. Deretter følger sammenhengen mellom kvalitet og bruk, hvor det spesielt blir rettet et blikk mot lærebokas overensstemmelse med læreplanen og fordeler og ulemper ved å bruke lærebok og andre læremidler. Videre belyser oppgaven hensyn til elevsammensetningen med fokus på differensiering og elevenes innflytelse på læremiddelbruken. Avslutningsvis vies et delkapittel til temaet kildekritikk.

Det er brukt koder på de forskjellige informantene for å skille dem fra hverandre. Disse består av M eller K for kjønn, etterfulgt av et tall for alder. Til sist er det en bokstavkode for hvilket skolenivå læreren underviser på. U er ungdomsskole, V1 er fellesfag på videregående og V2 er programfag på videregående skole. Nedenfor følger en oversikt over informantene og kodene som er tilknyttet dem. Det er i tillegg oppgitt hva slags relevant utdanning de har oppgitt at de har, samt hvor lenge de har jobbet som lærer.

M53V2 = Mann, 53 år, programfag videregående skole.

Utdanning: Pedagogikk, hovedfag i statsvitenskap, grunnfag i sosialantropologi og offentlig rett.

Erfaring: 25 år.

K37V2 = Kvinne, 37 år, programfag videregående skole.

Utdanning: Lektor med opprykk, hovedfag i medievitenskap, grunnfag i sosialantropologi og sammenlignende politikk.

Erfaring: Totalt 18 år som lærer på forskjellige trinn, inkludert vikariat under studiene.

M28V1 = Mann, 28 år, fellesfag videregående skole.

Utdanning: Lektor med masteroppgave i samfunnsfag.

Erfaring: 2 år.

K59U = Kvinne, 59 år, ungdomsskolen.

Utdanning: Praktisk pedagogisk utdanning, hovedfag i statsvitenskap, engelsk for lærere 1, deler av engelsk for lærere 2.

Erfaring: 15 år.

M48U = Mann, 48 år, ungdomsskolen.

Utdanning: Pedagogikk, historie, religionshistorie, engelsk.

Erfaring: 18 år.

K52U = Kvinne, 52 år, ungdomsskolen.

Utdanning: Praktisk pedagogisk utdanning, hovedfag i historie, samfunnsfag- og historiedidaktikk.

Erfaring: 5 år.

4.1 Hvordan læreboka og lærerveiledningen brukes

I dette delkapitlet vil det bli presentert hvordan lærerne i denne studien bruker læreboka. Innledningsvis belyses boka som kilde til oppgaveløsning, før lærernes bruk av læringsstrategier blir omhandlet. Avslutningsvis undersøkes boka som kilde til presentasjon i klassen, samt lærernes bruk av lærerveiledning. Det kommer frem at noen av funnene i denne undersøkelsen står i kontrast til teori på feltet. For det første er det tre lærere som svarer at de nesten aldri bruker oppgavene i læreboka - en undervisningsaktivitet som i litteraturen blir klassifisert som svært vanlig (Bachmann, 2004; Skjelbred et al., 2004; Skjelbred, 2003; Sigurgeirsson, 1992). For det andre er arbeid med læringsstrategier en utbredt praksis blant informantene i denne undersøkelsen, til tross for at Skjelbred (2009, s. 284) finner at denne aktiviteten forekommer sjeldent. Dette vil bli videre diskutert i det følgende.

I undersøkelsen som Bachmann (2004, s. 124) refererer til, er arbeid med skriftlige oppgaver i boka nesten like utbredt som lærebokstyrt forelesning. Informantene i denne undersøkelsen kan grovt sett deles inn i to like store grupper - de som bruker oppgavene mye og de som bruker oppgavene lite. Innenfor den første kategorien finner vi M53V2, K59U og M48U, mens K37V2, M28V1 og K52U i beskjeden grad benytter seg av lærebokas oppgaver. Dette er en forenkling av det totale bildet. Når det nå går nærmere inn på detaljer i den enkelte lærers bruk av oppgaver, kommer forskjellene innad i gruppene til syne. Først presenteres de som bruker oppgavene mye.

På spørsmål om på hvilke måter han bruker læreboka i undervisningen, kommer M53V2 umiddelbart inn på oppgaveløsning. Han innleder sitt svar på følgende måte: *Den har en del gode oppgaver. "Så nå løser vi de oppgavene", sier jeg.* Da han senere blir spurt om hvilke aktiviteter eller oppgaver han lar elevene jobbe med i boka, svarer han:

Ja, det er jo innlærings-/redegjøringsstoff-oppgaver bak hvert kapittel, og det er drøftingsoppgaver bak hvert kapittel. De må jo først lære seg stoffet, og da jobber de med de oppgavene [redegjøringsoppgaver], og så når de har lært seg grunnrisset og begreper, så er det å prøve å hoppe opp på neste nivå - drøftinger.

M53V2 virker å være den læreren som bruker både læreboka generelt, og faktaoppgavene spesielt, i størst utstrekning. En slik sammenheng mellom bruksfrekvens og type bruk poengteres også av Heyerdahl-Larsen (2000, s. 132). Her indikeres det at de som bruker boka mye også bruker den mest tradisjonelt. Lande (2007, s. 56-57) viser hvordan lærebøkene han analyserer opererer med et tydelig skille mellom ulike typer oppgaver, noe også M53V2 trekker frem som en positiv egenskap ved hans lærebok i faget politikk og menneskerettigheter. Et gjennomgående trekk er at informantene vurderer kvaliteten på oppgavene, og at de har få problemer med å skille de forskjellige oppgavetyperne fra hverandre. K59U sier at hun benytter seg av både faktaoppgaver, refleksjonsoppgaver og kildeoppgaver, men at hun ikke er så glad i matematiske oppgaver i samfunnsfaget. "Å kunne regne" er en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, c), og derfor noe som også samfunnsfaglærere må vie oppmerksomhet. Likevel kommer det frem at hun bruker varierte oppgavetyper, og ikke bare oppsummerende oppgaver, som Skjelbred (2003) finner

at blir hyppigst benyttet. Hun synes videre at læreverket hun bruker inneholder et rikelig omfang av differensierte oppgaver. Kollegaen, M48U, mener tvert i mot at dette er en mangelvare i boka, da det er en overvekt av faktaoppgaver som egner seg best for middels og svake elever. Han liker å benytte de diskusjonsoppgavene som er tilgjengelig, da disse aktiverer elevene i større grad. Selv om han generelt sett bruker bokas oppgaver i relativt stor utstrekning, foretrekker han å benytte seg av eksterne tilleggsoppgaver når han skal bedrive tempodifferensiering.

Hva så med de som bruker oppgavene lite? K37V2 har ikke benyttet seg av en eneste oppgave fra boka i sosiologi og sosialantropologi inneværende skoleår. Hun er spesielt negativt innstilt til å bruke faktaoppgaver, eller repetisjonsoppgaver, som det også betegnes:

(...) for noe av det jeg hvert fall nekter å gjøre i dag, det er å (latter) bruke repetisjonsoppgavene som står i boka. Det synes jeg det ligger altfor lite læring i, det blir en reproduksjon. Det må eventuelt være for litt svakere elever (...) (informantenes vektlegging).

K37V2 mener altså at å gjengi informasjonen som står i boka er lite læringsfremmende, men modererer seg når hun sier at denne oppgavetypen potensielt kan ha noe for seg for svake elever.

K52U benytter seg ofte av tekstene i læreboka, slik at disse danner teorigrunnlaget for elevene, men oppgavene i boka blir lite brukt. I Saabyes (2005, s.132) undersøkelse kom det også frem at lærerne i varierende grad lagde egne oppgaver, hoppet over bokas oppgaver eller brukte dem med en personlig vri. Ved å utelate bokas oppgaver, bruker K52U boka til *kunnskapsformidling* fremfor som *utgangspunkt for elevarbeid* (Skjelbred, 2003, s. 55). Elevene blir heller bedt om for eksempel å skrive tankekart, tidslinje eller å liste opp årsaker og konsekvenser. Hun vil at elevene skal gå dypere inn i det de leser: *Og ofte så handler spørsmålene som du finner i det temaet om veldig mye av det samme. Men i stedet for å svare på konkrete spørsmål, så vil jeg at de selv skal reflektere gjennom teksten.* Saabye (2005, s. 55) fremhever da også at "Teksten kan gi elevene inspirasjon til selv å spørre, tenke, diskutere og foreslå årsaker og løsninger." Oppsummert virker det som om læreboka for K52U er styrende for hvilket stoff elevene skal jobbe med, men ikke hvordan de skal jobbe med stoffet.

M28V1 lager også stort sett oppgavene sine selv, da han synes oppgavene i boka er for ensformige. Han sier at når han en sjelden gang gir elevene repetisjonsoppgaver (...) *så er det fordi at jeg har hatt veldig dårlig tid og ikke rukket å planlagt noe annet. Og det skjer ikke så veldig ofte, men gjør det det, så er det mer som en nødløsning, da.* Dette tankesettet gir assosiasjoner til en av lærerne i Högströms (2009, s. 20) studie, som fremhever at hun alltid har læreboka å falle tilbake på dersom hun ikke rekker å forberede timen. Skjelbred et al. (2004) finner at den mest utbredte lærebokpraksisen er at elevene jobber individuelt med oppgaver. I forbindelse med oppgaveløsning er dette også den mest fremtredende arbeidsmåten blant flertallet av lærerne i denne undersøkelsen, men dette blir tidvis kombinert med arbeid i par eller i mindre grupper.

Samtlige lærere svarer at de har kjennskap til BISON-modellen, som innebærer aktiv bruk av bilder, innledning, sammendrag, overskrifter og nøkkelord (Brevik og Gunnulfsen, 2012, s. 93). Fire av dem bruker BISON aktivt, én bruker den passivt, og én bruker den ikke i det hele tatt. Alle de som kan klassifiseres som aktive BISON-brukere, enten de bruker noen eller alle komponentene i modellen, svarer at dette er en læringsstrategi de særlig benytter seg av i starten av et nytt tema eller et nytt kapittel. Både K59U og M48U påpeker at elevene har en tendens til kun å lese brødteksten, noe som ifølge Jensen (2015, s. 10) fører til at mye viktig og relevant informasjon går tapt. M48U fremhever at dette er spesielt fremtredende blant svake lesere, blant annet på bakgrunn av data fra nasjonale prøver. Han mener at BISON bidrar til å gi et overblikk over stoffet:

(...) For at de skal liksom få se at det på en måte er et system i boka, da, som du ikke nødvendigvis ser når du bare leser (...) For at da leser du kanskje, først, ikke sant, 70 til 74 og så 75 til...og så videre (...) Og da får du kanskje ikke den oversikten, at den overskriften er egentlig en underoverskrift til noe som kommer tidligere, da. (..) Så ja, det benytter jeg. Det er kanskje det faget [samfunnsfag] jeg benytter det hyppigst, egentlig, sammen med RLE.

Fire av seks informanter bruker elementer fra BISON aktivt i sin bruk av læreverket. Dette står altså i kontrast til Skjelbreds (2009, s. 284) utsagn om at det arbeides lite med lesestrategier knyttet til klasseundervisning. En av dem, K52U, bruker gjerne tankekart i stedet for oppgavene i boka. Tankekart kan brukes for å aktivere forkunnskaper i

innledningen av et nytt tema, mens oppgaver gjerne brukes for å teste eller anvende kunnskapen som eleven har tilegnet seg gjennom å lese. K52Us bruk av tankekart fungerer derimot som et alternativ til denne påfølgende oppgaveløsningen. Det er to av lærerne som ikke bruker BISON aktivt: M53V2 og K37V2. Begge underviser på videregående skole, i henholdsvis politikk og menneskerettigheter og sosiologi og sosialantropologi, og begge har lang erfaring og lignende utdanningsbakgrunn. Læreren i førstnevnte fag er den læreren i utvalget som er tettest knyttet til læreboka, mens læreren i sosiologi og sosialantropologi er mest frigjort fra den. Videre kan bruksfrekvensen av andre læringsstrategier være ulik lærerne i mellom. I intervjuene var det kun BISON det ble stilt et eksplisitt spørsmål om. K37V2 bruker boka lite, og har ikke fokusert på BISON i arbeidet med den. Hun antar imidlertid at det kan være aktuelt i forbindelse med drøftingsoppgaver. M53V2 synes at boka benytter seg av komponentene i BISON på en god måte, og at de dyktige leserne kan dra nytte av dette, men han nevner ingen direkte oppfordring til å bruke boka på denne måten. Han forsøker derimot å ha BISON-tankegangen med seg i helklassesamtaler.

Både K59U og M48U oppgir at læreboka gjerne danner grunnlaget når de presenterer stoffet i klassen. Den fungerer altså som *utgangspunkt for kunnskapsformidling* (Skjelbred, 2003, s. 55). Da førstnevnte ble spurt om hun baserer sine forelesningssekvenser på boka, andre kilder eller begge deler, er svaret at hun bruker både læreboka og andre kilder. Hun bruker boka som en gjenkjenningfaktor for elevene - som et *referansegrunnlag* (Wikman, 2004, s. 90) - samtidig som hun supplerer forelesningene sine med informasjon fra andre kilder. I Bachmanns (2004, s. 124) studie var "Lærer presenterer stoffet i undervisningen med utgangspunkt i læreboken" den aktiviteten som flest ungdomsskolelærere på tvers av fag oppga å gjøre "ofte". At kun to av mine seks informanter eksplisitt uttaler at de legger opp undervisningen på denne måten, trenger ikke å bety at de andre ikke gjør det. Det kan hende at dette er en aktivitet som forekommer blant de fire resterende lærerne også, men at jeg i fraværet av et direkte spørsmål vedrørende dette, ikke lyktes i å få frem deres beskrivelser av lærebokbasert forelesning. Det som kan slås fast, er at det var et fåtall av mine informanter som uoppfordret nevnte denne undervisningsaktiviteten som en sentral del av deres praksis.

Lærebokbruk inkluderer også den medfølgende lærerveiledningen. Bachmann (2004, s. 131) og Skjelbred (2007, s. 5) hevder at de med lengst utdanning bruker lærerveiledningen mest. En av informantene i denne undersøkelsen oppgir derimot hennes omfattende utdanning som

en årsak til at hun ikke benytter seg av denne. Det er egen undervisningserfaring og kvaliteten på lærerveiledningen som har størst påvirkning på hvorvidt lærerne i denne studien anvender dette hjelpemidlet.

M48U bruker lærerveiledningen - og læreboka - i RLE mer enn i samfunnsfag, da han synes at disse er av bedre kvalitet i førstnevnte fag. K59U henter i blant tips til oppgaver fra veiledningene, som sammen med organisering av fagstoffet er de hovedfunksjonene Bachmann (2004) oppgir at lærerveiledningene har. Samme lærer er imidlertid oppgitt over at lærerveiledningen - selv om den foreligger digitalt - er utdatert, og også M53V2 bemerker denne mangelen på oppdatering. Han ser det å betale for den nettbaserte lærerveiledningen som en selvfølge, men han bruker denne mindre nå enn i starten av hans yrkeskarriere. M28V1 og K52U føler også at de hadde mer behov for lærerveiledning da de var ferske lærere. De har nå opparbeidet seg egne måter å jobbe på gjennom undervisningserfaring i faget, selv om de kun har jobbet som lærer i henholdsvis to og fem år.

Hos K37V2 kom det frem en sammenheng mellom utdanning og bruk av lærerveiledning. Den går som nevnt i motsatt retning av funnene til Bachmann (2004, s. 131) og Skjelbred (2007, s. 5): *Jeg tror nok at det speiler sikkert litt av bakgrunnen min, og at jeg har så god bredde i kompetanse innenfor samfunnsvitenskap med meg inn. Og at det var ikke det første faget jeg begynte å undervise i.* Både hennes omfattende fagbakgrunn og undervisningserfaring i faget synes altså å bidra til at hun ikke bruker lærerveiledningen. Delkapittel 4.1.3 bygger videre på dette, hvor temaet er hvordan utdanning og erfaring kan påvirke bruken av læreboka.

4.1.1 **Kombinasjon av læremidler**

Så langt har analysen dreid seg om hvordan lærerne bruker selve læreboka og lærerveiledningen. Nå flyttes fokuset mot hvordan boka kombineres med andre læremidler og kilder. I norsk skole i dag, registrerer Blikstad-Balas (2015) en økende tendens til at læreboka blir supplert med andre tekster. Dette er også en praksis som forekommer blant samtlige av lærerne i denne studien, dog i noe forskjellig utstrekning. K37V2 supplerer alltid boka med andre kilder:

(...) at jeg alltid vil kombinere det, og av og til ikke bruke boka i det hele tatt (...) det kan jo

være de jobber med oppgaver på ulike måter. For eksempel når de skal skrive drøftingsoppgave nå så vil jo jeg gi undervisvurdering ut fra hvordan de har avgrensa oppgaven. Gi konkrete tips, da. Så det vil jo variere litt etter behov på veien.

Dette er et godt eksempel på en læremiddelbruk som tar hensyn til den konkrete læringssituasjonen og elevenes individuelle forutsetninger (Saabye, 2005, s. 79). M28V1 benytter seg heller ikke utelukkende av boka: (...) *læreboka står ikke alene. Jeg tar inn mye annet for å få mat til tanken.*

K59U legger opp til en kombinasjon av læremidler hvor elevene, gjerne etter å ha lest og gjort oppgaver i boka, for eksempel skal gå inn på en lenke og lese en tekst, se et innslag og gjøre en digital oppgave. Hun hevder likevel at et diskusjonstema i lærerkollegiet er at de altfor sjelden bruker tilleggskilder. Hennes kollegaer, M48U og K52U, bruker først og fremst eksterne kilder henholdsvis når elevene skal fordype seg i et tema, og når læreboka og egen kunnskap ikke strekker til. Mens K52Us kombinasjon av læremidler avhenger av lærebokas dekning av det aktuelle temaet og hennes egne kunnskaper om dette, tar M48U et visst hensyn til læringssituasjonen, gjennom å bruke eksterne læremidler når elevene skal gå i dybden i et tema. Den mannlige informant benytter seg gjerne av utdrag fra aviser, for eksempel jubileumsbilag i forbindelse med parlamentarismen og den norske unionsoppløsningen i 1905.

4.1.2 Endring i læremiddelbruken

Lærerne kan endre sin lærebokbruk som følge av indre faktorer, for eksempel erfaring (Sigurgeirsson, 1992), eller ytre faktorer, som endringer i læreplanen (Bjørke, 2013) og lærebøkene. Bruken kan også variere mellom ulike temaer og disipliner i faget. Under intervjuene kom det frem noen slike forandringer som hadde innvirkning på lærernes bruk av lærebøkene. Disse vil nå bli belyst.

Hvor godt stemmer Sigurgeirssons (1992, s. 136) tese om first time effect overens med praksisen til informantene i denne studien? Den skjematiske inndelingen nedenfor gir en oversikt over hvordan lærerne sier at deres bruk av læreboka har endret seg over tid. Tre av seks lærere oppgir en markert mer løsrevet lærebokpraksis. Ën hevder å være noe mer frigjort,

en annen har ikke foretatt noen endringer i bruken, mens en siste informant virker å ha blitt mer knyttet til læreboka over tid:

Mer frigjort fra læreboka med erfaring	Noe mer frigjort fra læreboka med erfaring	Uendret	Mindre frigjort fra læreboka med erfaring
M53V2, K37V2, K59U	M48U	K52U	M28V1

Sigurgerisssons tese får altså en viss støtte i denne undersøkelsen. Heyerdahl-Larsens forskning (2000, s. 149) gav lignende funn. Verken utdanning, hvilket trinn læreren underviser på, egne læremiddelpreferanser eller oppfatning av lærebokas kvalitet, ser ut til å systematisk påvirke i hvilken grad læreren frigjør seg fra læreboka.

Jeg er mye mer fristilt fra den [læreboka] nå enn jeg var da jeg begynte som lærer for femten år siden, sier K59U, som har sterk tro på at læreboka er en trygghet for ferske lærere. K37V2 er med på denne tankegangen:

(...) så er det jo klart at når du skal inn i et nytt kurs, og du ikke har så mye erfaring som lærer, så er det nok veldig fristende å støtte seg til læreboka. Det er mye en skal få oversikt over. En føler kanskje ikke en har gjort seg opp grunnlag til å gjøre litt spissere prioriteringer i bruken, at kanskje man er litt usikker ennå. Da er det trygt å holde seg til læreboka.

Hun legger til:

(...) men i takt med at jeg nok fikk et mer bevisst syn på hvordan læring skjer, det er jo noe man får tydeligere gjennom erfaring, så så jeg at læreboka ga ikke det ubyttet den burde ha. I hvert fall ikke den læreboka vi har, og måten jeg tenker det passer å bruke den på, så jeg synes ikke læringsutbyttet var godt nok. Eller jeg opplevde at når jeg frigjorde meg mer fra boka så ble jeg en bedre lærer og elevene lærte mer. For det er et eller annet med å få brukt seg selv også, det jeg har av erfaringer. For min del så har jeg jo en stor bredde i fagbakgrunnen fra samfunnsvitenskapelige fag, da, og jeg tror jeg ble litt låst til det som stod i læreboka, at jeg ikke fikk brukt det jeg hadde med meg selv av kompetanse. I hvert fall i den

grad når jeg i starten tok en del mer utgangspunkt i læreboka, så var det den som styrte for mye av innholdet i timene, og kanskje ikke så mye av det jeg selv hadde av kompetanse og det jeg så at elevene trengte.

Fremfor å være et hjelpemiddel i undervisningen, ble læreboka for K37V2 et hinder for å legge opp til læringsfremmende undervisning. Med erfaring har hun lært seg å være mindre bundet av læreboka, og i større grad la hennes egen kompetanse komme elevene til gode.

M48U tror at han bruker læreboka mindre og mindre, men at det avhenger av elevenes preferanser og kvaliteten på læreboka i faget. Hans nåværende elever ser ut til å like at han bruker Powerpoint, og da blir disse presentasjonene mer å regne som et "pensum", snarere enn læreboka. Han oppgir vel å merke at læreboka ofte danner en del av grunnlaget for disse presentasjonene. K52U synes ikke hennes bruk av læreboka har endret seg nevneverdig, mens M28V1 forteller at han er mer lærebokbundet nå enn da han startet i yrket for to år siden. Han skildrer en utvikling som har gått fra høye ambisjoner til et hardt møte med virkeligheten:

Jeg husker mitt første møte med Fokus [læreboka]. Da hadde jeg nettopp skrevet ferdig masteren min i sosiologi og (latter) hadde høye tanker om hvordan det skulle være å være lærer. Og veldig inne på det at "okei, det her er bare èn tolkning, og det her er ekstremt skeivt og det her er dårlig og altfor snevert (...) ja, her har lærebokforfatteren gjort noen ting som faktisk har ideologisk bakgrunn (...)". Og var misfornøyd og tenkte "herregud, for ei drittbok". Også er det vel den her hverdagen som liksom kommer krypende, da, etter hvert (...) Jeg pleier å si at du starter som idealist også innen et år så er du blitt pragmatiker.

For M28V1 er det altså diskrepans mellom intensjonene han hadde da han startet som lærer og realiteten han møter ute i klasserommet. Han er imidlertid en fersk lærer, så kun fremtiden vil vise om han blir mer frigjort fra læreboka etter hvert som han får mer undervisningserfaring. Tidspresset som M28V1 skisserer gjør seg også gjeldende for K52U og M53V2. Til tross for at sistnevnte hevder å ha blitt mer frigjort fra læreboka med tiden, uttaler han at han i mindre grad benytter seg av alternative kilder i dag enn tidligere i yrkeskarrieren. Årsaken er at han mener at den økte tidsbruken slik ekstern kildebruk medfører ikke gir tilsvarende avkastning i økt læringsubytte for elevene. Dette gjelder imidlertid i første rekke papirkopier av læremidler, og det hender han lar elevene benytte det

store informasjontilfanget på Internett som et supplement til boka.

Ifølge Sætre (2010, s. 141) gjør læreboka undervisningsarbeidet lettere for faglig usikre lærere. Også dette er et syn som er utbredt blant informantene. K37V2 sier:

Parallelt med at man tilegner seg stadig mer erfaring, så er det sikkert et eller annet med å stole på sin egen fagkunnskap og tørre å legge vekk den boka. Tenke mindre på trygghet og mer på hva som en faktisk ser gir læringsutbytte i gruppa si.

Hun oppfordrer altså til å ha tillit til sine egne kunnskaper, fremfor å velge den enkle og trygge løsningen som læreboka tilbyr. Lærerne i det vidtomfattende fellesfaget i grunnskolen har ulik fagbakgrunn, noe som kan føre til at den faglige tryggheten varierer mellom de ulike fagområdene, og på de ulike temaene. Således kan bruken av læreboka endres ut fra hva som til enhver tid er innholdet i undervisningen. M48U har utdanning i historie, religionshistorie og engelsk, og, som han selv sier: (...) *jeg har ikke et halvt vektall i geografi engang.* Han synes det er *noe helt annet å undervise i historie enn i geografi*, og at det er enklere for ham å basere seg på læreboka i sistnevnte fagområde. Det virker som om samfunnskunnskapen inntar en salgs mellomposisjon for ham når det gjelder tilknytning til læreboka:

Samfunnskunnskap går greit. Det er litt det samme som historie, selv om jeg selvfølgelig ikke har så stor fagbakgrunn der (...). Viktigheten av hvor læreren har sin faglige tyngde blir også påpekt av K59U, som er mer avhengig av læreboka i geografi, grunnet at dette er hennes svakeste fagfelt innenfor samfunnsfag. K52U mener det er lettere å supplere med tilleggsilder når hun selv har stor kunnskap om temaet. Hun har skrevet bøker om konflikten i Midtøsten og om andre verdenskrig, noe hun nyttiggjør seg av i undervisningen. Grunnet at hun vier store deler av skoleåret til historieundervisning, fører imidlertid tidspresset til at hun bruker læreboka mindre i geografi og samfunnskunnskap, da hun ikke har tid til å gjennomgå alt som står skrevet der. Tidspress fører i første rekke til at informantene baserer seg *mer* på læreboka, men dette eksemplet viser altså at det også kan ha motsatt effekt. Både faglig trygghet og prioriteringer mellom de ulike disiplinene kan påvirke læremiddelbruken. Sistnevnte forhold blir videre belyst senere i oppgaven.

I forbindelse med kartlegging av eventuell endring av læremiddelpraksis, ble lærerne også spurt om de i løpet av deres tid som lærere hadde opplevd noen endringer i lærebøkernes

egnet som didaktiske hjelpemidler. I Skolverkets (2006, s. 124) undersøkelse blant svenske samfunnsfaglærere, var det langt flere som hadde en oppfatning av at lærebøkene hadde blitt bedre enn at de hadde blitt dårligere. I dette utvalget er det mer delte meninger, som angår ulike aspekter ved boka. M53V2 kom uoppfordret inn på dette temaet. Han synes ikke lærebøkene har endret seg vesentlig - et syn som deles av Nordskog når det gjelder lærebøker i geografi etter Kunnskapsløftet (Nordskog, 2008, s. 60). Han trekker derimot frem ordningen med gratis lærebøker i videregående skole. Selv om han totalt sett anser gratis bøker som et gode, mener han at fraværet av muligheten til å bruke markeringspenn og skrive stikkord i boka har gjort den til et svakere pedagogisk hjelpemiddel. Tidligere ble det fremhevet at Kunnskapsløftet medførte en overgang fra innholdskanon til kompetansemål (Bjørke, 2013, s. 16). I motsetning til M53V2s og Nordskogs (2008, s. 60) oppfatning av bøker i henholdsvis politikk og menneskerettigheter og geografi i videregående skole, mener K59U at denne endringen gjenspeiler seg i hennes lærebok på ungdomstrinnet. Hun oppgir at hun sliter med en overgang fra L97-bøkene, som hun synes var mer omfattende på en del områder. Tidvis synes hun at informasjonsmengden var større i bøkene under den forrige reformen, noe hun har inntrykk av at hennes kollegaer er enige i. Data fra intervjuet med K52U bekrefter dette. På den annen side mener K59U at det skjedde forbedringer i bøkene i tilknytning til differensiering ved innføringen av den nye læreplanen. Koritzinsky påpeker da også at nye lærebøker i samfunnsfag er mer metodisk variert i fremstilling, layout og oppgaver (Koritzinsky, 2012, s. 221), noe som kan fremme muligheten for differensierte undervisningsopplegg. M48U mener imidlertid at denne utviklingen har vært litt for rask og for drastisk, fra det ene ytterpunktet med nesten utelukkende brødtekst, til de nyere bøkene hvor det er for mange forstyrrende elementer, som bilder, fotnoter og faktaruter. Han prøver vel å merke å trene elevene i gode måter å lese disse på, ved hjelp av elementer fra BISON. Disse faktarutene og fotnotene kan kanskje være elementer av det Koritzinsky (2012, s. 222) ser på som en av svakhetene ved nye bøker, nemlig for detaljert faktainformasjon. K37V2, M28V1 og K52U har brukt den samme boka gjennom hele sin undervisning i faget, men på generelt grunnlag mener førstnevnte at bøkene er blitt bedre didaktisk tilrettelagt, med økt fokus på læringsstrategier. Dette synet kommer også til uttrykk i en studie gjennomført av Hogdson, Rønning, Skogvold og Tomlinson (2010, s. 97). Tatt i betraktning at lærerne i denne undersøkelsen tilpasser læremiddelbruken etter deres kvalitet, kan det hevdes at deres bruk av lærebok påvirkes mer av endringer i lærebøkene enn hva som var tilfellet for Bachmann (2004, s. 134) og Heyerdahl-Larsens (2000, s. 156) informanter.

4.1.3 Sammenfatning

Lærerne i denne undersøkelsen legger opp til mer bruk av læringsstrategier, og mindre oppgaveløsning, enn hva litteraturen tilsier. Dessuten jobber elevene tilsynelatende med varierte oppgaver utover de reproduserende faktaoppgavene. Selv de som bruker oppgavene lite lar imidlertid elevene ofte lese tekstene i boka. Læreboka blir gjerne brukt når elevene skal tilegne seg teori og fagbegreper, mens eksterne kilder ofte blir benyttet når målet er å fordype seg i fagstoffet. Lærerne synes også at læreverket egner seg best på relativt uforanderlige temaer, mens det er mer hensiktsmessig å ty til andre og mer oppdaterte kilder på områder hvor det er en stadig utvikling. Boka blir gjerne supplert med andre læremidler, for eksempel kronikker, avisutklipp og videosnutter, og den blir brukt på en mindre determinerende måte i takt med at lærerne får mer undervisningserfaring. Også den medfølgende lærerveiledningen blir mindre brukt når lærerne får mer erfaring. Dessuten er mangel på oppdateringer en årsak til at disse blir lite anvendt. Generelt sett er lærerne mest bundet til læreboka i geografi, da de på grunn av manglende utdanning innenfor dette feltet ikke besitter den faglige tryggeten som en mer frigjort læremiddelbruk forutsetter. Endringer i læreplanen kan ha innvirkning på lærebøkene, som igjen kan gi ringvirkninger på lærernes bruk av bøkene. Lærerne er delt når det gjelder oppfatningen av forbedringer og forverringer i lærebøkene de benytter, sammenlignet med tidligere bøker.

4.2 Sammenheng mellom kvalitet og bruk av lærebok

Kvaliteten på innholdet i læremidlene, det være seg informasjonsmengde, egnethet til det aktuelle temaet, struktur, oversikt, oppgaver eller nærhet til læreplanen, er noe lærerne synes å være opptatt av. Lærebokas dekning av de forskjellige temaene er en spesielt sentral vurderingssak for lærerne i denne undersøkelsen. Et gjennomgående trekk i denne oppgaven er at den opplevde kvaliteten på boka kan påvirke bruken av den. Intervjuene ble konsekvent innledet med å spørre om hvorvidt bruk av lærebok og andre læremidler blir diskutert i lærerkollegiet, og samtlige seks lærere begynte da å berette om kvaliteten på boka. Kun en av dem tok opp diskusjoner rundt bruken av den på eget initiativ. Den eneste læreren som tok opp bruksaspektet, K59U, begynte også sitt svar på dette spørsmålet ved å oppgi at en av årsakene til at boka blir diskutert blant lærerne, er at kvaliteten på bøkene er veldig varierende.

Det er først og fremst kvaliteten på læremidlene, og ikke selve bruken av dem, som blir diskutert blant lærerne. Men en lærers oppfatning av læremidlenes kvalitet kan altså ha betydning for hvor mye og hvordan de blir brukt. Oppfatter læreren boka som god, kan han komme til å bruke denne i stor utstrekning, med mindre fokus på å trekke inn andre kilder (Heyerdahl-Larsen, 2000, s. 51). Omvendt kan behovet for å supplere eller erstatte med andre kilder føles mer fremtredende dersom boka blir ansett for å være svak. I tråd med dette er den læreren i utvalget som oppgir å være mest frigjort fra boka (K37V2) den som uttrykker mest motstand mot lærebokbruk. Hun sier at hun er under middels fornøyd med boka hun anvender, men at denne misnøyen retter seg mer mot lærebøker generelt enn hennes spesifikke bok. Hos K59U kommer sammenhengen mellom kvalitet og bruk på ulike temaer i boka tydelig frem: *Jeg synes kvaliteten på Matriks er veldig varierende. Fra ekstremt dårlig på enkelte temaer, hvor jeg ikke bruker den i det hele tatt, til OK på noen temaer* (informantens vektlegging). Samme lærer sier: *Hvis jeg synes det gir en god oversikt over temaet så velger jeg å bruke læreboka. Hvis jeg synes det er mangelfullt så bruker jeg heller andre kilder* (informantens vektlegging). Også K52U foretar fortløpende vurderinger av læremidlenes egnethet til å belyse temaet i undervisningen. På spørsmål om hvorvidt vedkommende lærer vil bruke lærebok eller et annet læremiddel i en undervisningssituasjon, svarer hun: *Hm. Nei, det er ut fra om jeg synes at læremidlet er hensiktsmessig og dekkende da, for det temaet*. På et oppfølgende spørsmål bekreftet hun at hun vil bruke boka hvis den er tilfredsstillende på det aktuelle temaet, og at dersom den ikke er det, må hun finne informasjon andre steder.

Her kommer det frem at lærerne gjør bevisste refleksjoner rundt læremidlenes egnethet til å dekke det temaet som gjør seg gjeldende til enhver tid, men at boka har førsteprioritet. Læreboka er den kilden som andre læremidler blir målt opp mot, og denne blir anvendt dersom den belyser den aktuelle tematikken i tilstrekkelig grad. Preferansen for læreboka kommer enda tydeligere frem hos M48U, som hevder at det for de fleste elever er absolutt enklest å følge boka, forutsatt at kvaliteten er god nok. Christophersen (2004, s. 115) hevder derimot at læreboka først og fremst ser ut til å gagne de faglig sterkeste elevene. M48U bekrefter at hans frekvens av lærebokbruk og måten han bruker den på endrer seg i takt med kvaliteten på boka, og trekker frem et eksempel fra RLE som kan belyse dette: *I RLE så bruker jeg lærebok masse, for der er læreboka kjempegod. (...) Hvis læreboka hadde vært*

enda bedre så tror jeg kanskje jeg hadde vært mer slavisk på å bruke lærebok, da (informantens vektlegging). Denne tankegangen samsvarer med den ene engelsklæreren i Högströms (2009, s. 18) studie, som er så fornøyd med kvaliteten på boka at hun er forberedt på å basere undervisningen nærmest utelukkende på denne. I noen fag har M48U derimot nesten sluttet å bruke lærebok. Boka i samfunnsfag oppfatter han som "midt på treet", men han legger til: *Det er jo sånn at jeg fortsatt bruker den da, så jeg synes jo det er mye bra der.* Han trekker frem at boka er god på eldre historie, for eksempel den industrielle revolusjon og imperialisme.

4.2.1 Lærebokas samsvar med kompetansemålene

Som nevnt er de forskjellige teksttypene i læreboka eksempler på *didaktiserte tekster* (Selander & Skjelbred, 2004, s. 36) - læreverket er skrevet med den hensikt å bli brukt i klasserommet. En av lærebokas kvalitetsindikatorer er følgelig dens samsvar med læreplanen. Bachmann (2004, s. 133) hevder at mange lærere forsvarer en lærebokbundet undervisning ved at boka speiler styringsdokumentet de er pålagt å forholde seg til, mens Rogne (2009) presiserer at forskjellige lærebøker i norsk varierer i sin overensstemmelse med læreplanen. Da Rogne gjennomførte sin undersøkelse, hadde det kommet ny læreplan og nye lærebøker. Dette kan påvirke forholdet mellom bok og plan, blant annet ved at dagens kompetansemål er forholdsvis vage (Fjeldstad, 2009; Nordskog, 2008). Også blant informantene i denne undersøkelsen kommer det frem noen variasjoner når det gjelder opplevd sammenheng mellom lærebøker og læreplanen. K37V2 vurderer samsvaret mellom læreboka i sosiologi og sosialantropologi og læreplanen som mye svakere enn hva som er tilfellet for M28V1 når det gjelder boka i samfunnsfag på Vg1. I tråd med dette er også M28V1 den av de to som bruker boka mest, selv om heller ikke han bruker bokas oppgaver i utstrakt grad. Det er ikke lenger noen offentlig godkjenningsordning for lærebøker (Koritzinsky, 2012, s. 219), og dermed ingen instans som kontrollerer deres overensstemmelse med læreplanen. M48 uttrykker på eget initiativ bekymring for fraværet av en slik kvalitetskontroll.

Samtlige lærere, bortsett fra K52U, besvarte et spørsmål hvor de ble bedt om å rangere fra 1-10 i hvilken grad de føler at arbeid med bakgrunn i læreboka bidrar til å dekke kompetansemålene i faget. Det er verdt å minne om at lærerne i denne undersøkelsen bruker ulike lærebøker innenfor samfunnsfag. Svarene var som følger:

Lærer	Oppfatning av lærebokas samsvar med kompetansemålene (skala fra 1-10)
M53V2	6
K37V2	3
M28V1	8
M48U	6,5
K59U	7

Oppsummert er det fire lærere som er over middels fornøyd, mens én synes boka dekker kompetansemålene på en under middels tilfredsstillende måte. Det kan virke som om samfunnsfaglærerne i denne studien er noe mer tilfreds med forholdet mellom lærebok og læreplan enn deres svenske kollegaer i undersøkelsen til Skolverket (2006, s. 120). Ifølge M53V2 diskuteres det innad i kollegiet hvilket læreverk som er mest tilpasset læreplanen, noe som tyder på at bokas dekning av kompetansemålene er et viktig kriterium i valg av lærebok. Han sier at han disponerer læreplangjennomgangen etter hvor læreplanmålene behandles i boka. M28V1 synes at læreboka hans følger kompetansemålene ganske tett, og den fungerer som elevenes hovedkilde til pålitelig informasjon. Det kan være vanskelig å finne tekster som elevene forstår relevansen av, hevder han, og han mener at det medfører en stor arbeidsbyrde å finne eksterne kilder som dekker kompetansemålene. Han hevder det hadde vært en utfordring å finne fagtekster som er på elevenes nivå dersom de ikke hadde hatt læreboka. Han supplerer først og fremst boka med kilder som ikke er ment for pedagogisk bruk - det Selander og Skjelbred (2004, s. 36) refererer til som *didaktisk litteratur*. Da er imidlertid ikke hovedhensikten å lære innholdet, men for eksempel å undersøke hvordan en kronikkforfatter skriver en argumenterende tekst. Kronikken blir da anvendt som en *illustrerende* snarere enn en *informerende* kilde (Mikkelsen, 2009, s. 304). De to andre mannlige lærerne er også opptatt av at lærebok og læremidler skal være tilpasset bruk i skolen. M48U hevder at det kommer stadig færre didaktisk tilrettelagte eksterne bidrag. M53V2 trekker derimot frem nytten av å benytte skolesidene til Norsk utenrikspolitisk institutt, fremfor NOUer, som han

mener elevene ikke besitter nok kompetanse til få tilstrekkelig utbytte av. Han svarer bekræftende på at det er en trygghet at læreboka er skrevet og utgitt av fagfolk, noe som minner om Norsk Lektorlags (2009) vektlegging av at bøkene har en kvalifisert avsender. Læreren synes generelt at boka er tilpasset skolehverdagen, selv om dette ikke alltid er tilfellet:

(...) noen av de oppgavene som er laget der [i læreboka] må være laget av en kar som aldri har undervist i videregående skole. Men jeg vet jo flere av de andre som har laget boka, de har undervisningserfaring enten fra høyskole eller lavere nivå, da, eller på videregående, så mange av oppgavene og tekstene er ut fra en slik forståelse av undervisningsvirkeligheten. Det bærer boka preg av. Det synes jeg er fint (informantens vektlegging).

Informantene i dette prosjektet er opptatt av at lærebok og andre læremidler skal være tilpasset skolebruk. Til tross for at de totalt sett er nokså fornøyde med lærebokas dekning av kompetansemålene, er de mindre positive enn lærerne i Bachmanns (2004, s. 132) studie. Her mente 90 prosent at læreverket ivaretok mål og hovedmoment i fagplanen i høy eller svært høy grad, og over 80 prosent svarte det samme om målene i generell del. Bachmanns forskning er imidlertid gjort på bakgrunn av den forrige læreplanen, og flere av informantene i denne undersøkelsen er inne på hva læreplanendringen kan ha hatt å si for samsvaret mellom læreverket og læreplanen. M53V2 forteller:

(...) ettersom læreplanene har blitt mer ambisiøse og vurderingsformene har blitt mer ambisiøse og forskriftene for vurdering i videregående skole har blitt mer ambisiøst, så blir det nesten ikke mulig å lage en bok som i like stor grad klarer å hjelpe elevene eller læreren med å oppnå kompetansemålene (...).

Kunnskapsløftets ambisiøse utforming ble som sett også påpekt i Hodgson et al.s (2012, s. 123) rapport. En spesifikk læreplanendring som M53V2 trekker frem, er at punktet om menneskerettigheter kom tungt inn i læreplanen. Boka han bruker, mener han tok hensyn til den store læreplanrevolusjonen, mens konkurrentboka ikke gjorde dette, noe som vitner om den reformtretttheten som Saabye (2005, s. 80) omtaler. M53V2 hevder at de som først og fremst ønsket å undervise slik de hadde gjort under den gamle læreplanen, valgte den sistnevnte boka. Slik kan forskjellige lærebøker føre til ulik bruk. Denne beskrivelsen bryter

med Bachmann (2004, s. 134) Heyerdahl-Larsens (2000, s. 156) funn, som tyder på at endringer i lærebøker ikke fører til tilsvarende forandringer i lærebokbruken. Kanskje var overgangen fra mål til kompetanser i LK06 så omfattende at den medførte større endringer i bruken av boka enn hva tidligere læreplanreformer hadde klart å utrette. M53V2 plasserte boka på 6 på skalaen fra 1-10 for samsvar med kompetansemålene, og begrunnet dette på denne måten:

Det er ganske ambisiøse læreplanmål i det faget her. Med den type vurderingsformer vi bruker og som eksamen legger til grunn, så har det blitt et vanskeligere fag sånn som omfanget i videregående skole har blitt, i og med at redegjørelse, altså å tilegne seg stoff fra læreboka og kunne gjengi det på en fornuftig måte (...) det honoreres i mye mindre grad. Derfor så blir jo læreboka mindre betydningsfull for å nå høy måloppnåelse. Da må elevene lære seg å bruke en rekke andre kilder.

I Hodgson et al.s (2012, s. 158) rapport, kommer det imidlertid frem at Kunnskapsløftets elever gjerne blir vurdert i det som kan testes - typisk nettopp slik gjengivelse av stoff fra læreboka. Også K59U synes at læreboka er bedre egnet til å dekke kompetansemål på lavere taksonomiske nivåer. RLE-lærerne i en studie gjennomført av Tallaksen og Hodne (2014, s. 358) hevder da også at ensidig bruk av faktaoppgaver har blitt mer vanlig etter den nåværende læreplanens inntreden. Lærerne i denne undersøkelsen synes at boka egner seg best på det mest grunnleggende i faget, noe som vil bli videre belyst senere i oppgaven.

En enda nyere læreplanendring, som M48U og M28V1 trekker frem, er innlemmelsen av hovedområdet *Utforskeren* (Utdanningsdirektoratet, a). M48U undres hvordan dette er behandlet i nye lærebøker, og M28V1 påpeker at det nye læreplanområdet ikke kan dekkes ved hjelp av lærebøker alene. Å navigere i kilder, som er et av elementene i *Utforskeren*, nødvendiggjør bruk av digitale hjelpemidler, poengterer han. *Digitale ferdigheter* - en av de fem grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag - er et beslektet eksempel (Utdanningsdirektoratet, c). I forbindelse med dette fant Rogne (2009, s. 1) at norskbøker var spesielt svake på kompetansemålene som angår digitale tekster. Dette understreker at læreren er nødt til å supplere læreboka med andre kilder for å overholde læreplanen hun er pålagt å følge.

De mannlige informantene i studien påpeker også, som Fjeldstad (2009) og Nordskog (2008), at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er vage. M53V2 mener at målene i læreplanen ikke kan leses bokstavelig, og at de derfor må tolkes. Denne jobben er allerede gjort av profesjonelle lærebokforfattere, bemerker både M53V2 og M28V1. I tillegg til å bidra til en slik forenkling av lærerens arbeid, fremhever M53V2 at lærerkollegiet anser det som nyttig for elevene å ha en grunntekst med fagbegreper, som fungerer som et teoretisk rammeverk. Dette stemmer overens med Nordskogs (2008, s. 61) påstand om at lærerne har en tendens til å støtte seg til stoffet i læreboka når kompetansemålene er åpne.

Englunds (1999, s. 339) tese om lærebokas kunnskapsgaranterende rolle ser delvis ut til å prege lærerne i denne undersøkelsen. Også her er det mennene som utpreger seg. M53V2 konstaterer at *Lærebøker er kondensert, kvalitetssikret fag*, mens M48U sier at (...) *det er jo sånn at læreboka er som regel ikke helt på jordet da, i forhold til målene*. M28V1 bruker boka som elevenes primærkilde til kunnskap rundt kompetansemålene, og som en rettesnor for hvordan han selv tolker disse. Lærebokas inndeling av læreplanmålene, som delvis følger læreplanens struktur, følger de relativt tett på hans skole. På spørsmål om hva han anser som svakheter ved å bruke lærebok, svarer han imidlertid at boka kan oppfattes som en fasit. Han forsøker å understreke for elevene at dette ikke er tilfellet - spesielt i samfunnsfag, hvor det finnes mange ulike måter å fremstille virkeligheten på.

Denne fasit- eller pensum-tankegangen kommer til uttrykk hos M53V2, til tross for at det ikke lenger eksisterer noe offisielt pensum. Han uttrykker bekymring over at mange elever først når de tar høyere utdanning forstår at ulike autoriteter som lager fagbøker kan mene ulike ting. Likevel sier han: *Vi har dårlig tid. Det er et svært pensum og ambisiøse læreplanmål til et kurs på 190 timer. Så vi kan ikke vaske rundt lenge for å finne egnede kilder (...)* (min utheving). K52U gir også uttrykk for en slik pensumtankegang, når hun forteller at hun bruker tiden frem til vinterferien til å gjøre seg ferdig med historieboka, før hun bruker resten av året på bøkene i samfunnskunnskap og geografi. Det er altså tydelig at hun legger opp undervisningen ut fra hvor lang tid de bruker på å gå igjennom bøkene. Relatert til dette sier K59U: (...) *vi [lærerne] diskuterer prioriteringa blant de tre disiplinene [geografi, historie og samfunnskunnskap] når vi føler at samfunnskunnskapsboka altfor sjelden blir tatt frem*. En slik overvekt av historie og geografi på bekostning av samfunnskunnskap på ungdomstrinnet, bemerkes også av Christophersen (2004, s. 106), som

i tillegg hevder at forlagene vier mest plass til disse to disiplinene. Informantene i denne studien synes også å nedprioritere geografi. I samfunnskunnskap plukker K52U ut noen temaer, da de ikke har tid til å gjennomgå alt det hun anser som viktig i boka. Selv under L97s innholdkanon fant Bachmann (2004, s. 124) at de fleste lærere - på lik linje med K52U - valgte bort temaer i læreboka dersom tiden ble for knapp. I historiedelen av samfunnsfaget bruker K52U læreboka i mye større grad, da hun anser den som et godt hjelpemiddel for å sikre den kronologien og strukturen som hun mener et slikt faktapreget lærestoff krever. Denne typen læreboknær oppbygging av undervisningen blir kritisert av K37V2. Hun hevder at (...) *det er opplagt for alle at det er læreplanen som er utgangspunktet, men i for stor grad tror jeg nok at læreboka blir sett på som utgangspunktet mer enn læreplanen.* Denne kritikken gjenspeiles hos K59U, og dessuten hos Koritzinsky (2012, s. 219).

Avslutningsvis i dette delkapitlet kan det understrekes at Bachmann (2004, s. 138) hevder at *hvordan* læreplanen blir ivaretatt er et mer sentralt spørsmål enn *hvorvidt* den blir dekket. K37V2 og K59U er av samme oppfatning. Begge trekker eksplisitt frem nettopp at boka faktisk dekker kompetansemålene, men at det viktigste er måten dette blir gjort på. K37V2 konstaterer at læreboka kun gir *noen* svar på læreplanen, og at det finnes mange andre spennende veier til disse svarene.

4.2.2 Fordeler og ulemper ved læreboka og andre læremidler

Det vil nå bli drøftet hva lærerne anser som fordeler og ulemper ved å bruke læreboka og andre læremidler. Informantene, samt Koritzinsky (2012), Berntsen (1999) og Englund (1999), berømmer læreboka for å gi en oversiktlig struktur i faget. Lærerne mener imidlertid også at denne strukturen kan forhindre den fleksibiliteten som er nødvendig for å henvise til dagsaktuelle saker i samfunnsfag (Koritzinsky, 2012; Fjeldstad, 2009b). I tillegg oppfattes den ofte som utilstrekkelig når elevene skal arbeide med kompetansemål på høyt taksonomisk nivå, og i arbeidet med tilpasset opplæring. Andre styrker som blir trukket frem ved bruk av lærebok, er at det er en trygghet for svake elever og at den er didaktisk utviklet for bruk i skolen. Dessuten hevder noen av lærerne - som Norsk lekorlag (2009) - at lesing på papir gir bedre læringsutbytte, sammenlignet med å lese på skjerm.

Koritzinsky (2012), Berntsen (1999) og Englund (1999) påpeker at sammenheng og helhetsforståelse tydeliggjøres i boka ved hjelp av begreper, modeller og skjemaer. Hvordan

beskriver så lærerne i denne undersøkelsen lærebokas strukturerende egenskap? M53V2 ordlegger seg på denne måten: *Min jobb er å strukturere brukbart og snevre inn informasjonstilfanget, og boka er et nyttig hjelpemiddel der.* M48U trekker frem at det for noen elever kan være vanskelig å hente informasjon fra læringsplattformen *It's Learning*, (...) *men læreboka er veldig konkret og fysisk og fast og fin (...).* Boka gir også en struktur som er fordelaktig for lærerne, ved at de får noe helhetlig å forholde seg til, påpeker M28V1. I motsetning til historielærere i en undersøkelse gjennomført av Justvik (2014), sier altså M28V1 at læreboka også er gunstig for lærerne - og ikke bare for elevene. Dette synspunktet støttes av K52U, som hevder at det medfører mye ekstra arbeid for lærerne dersom de hele tiden skal innhente eksterne kilder - en utvelgelse som hun dessuten mener kan bli preget av vilkårlighet. En av K59Us fortellinger kan relateres til dette. Hun skildret en tidligere erfart situasjon, hvor en lærer i et annet fag ikke benyttet seg av lærebok i det hele tatt, noe som medførte at elevene ikke hadde noe oppslagsverk hvorigjennom de kunne teste troverdigheten av lærerens utsagn.

På intervju tidspunktet var "fordeling av goder" temaet i K37V2s undervisning i sosiologi og sosialantropologi. Læreren mente i den forbindelse at boka var mer tilgjengelig enn Internett når det gjaldt å finne teori om strukturfunksjonalisme. Helhetsforståelser av slike samfunnsprosesser er da også det Berntsen (1999, s. 25) hevder at lærebøker i samfunnskunnskap er mye bedre egnet til enn Internett. Denne strukturen og tilgjengeligheten er også viktig for K59U. Når hun blir bedt om å gi en mulig forklaring på hvorfor noen av hennes elever uttrykker misnøye hvis læreboka blir brukt lite, svarer hun: *Jeg tror det har å gjøre med en viss sånn trygghet i at alt de skal kunne ligger i denne boka som de har.* K59Us argumentasjon minner her om et utsagn fra en av lærebokforfatterne i Haukelands (2009, s. 65) studie: "(...) at man har beveget seg fra A til Å, at man er igjennom faget og sto til eksamen". Igjen blir læreboka betraktet som en fasit. Det kommer imidlertid tydelig frem at bruk av lærebok ikke er noen garanti for struktur i faget, da K59U kritiserer læreboka hun benytter i samfunnsfag på ungdomstrinnet for mangel på en slik oversiktlig organisering av fagstoffet. Hvorvidt hun vil bruke lærebok eller andre læremidler i en undervisningssituasjon, hevder hun avhenger av hvor strukturert og oppdatert læreboka er på det aktuelle temaet.

Av intervjuene kommer det også frem at læreboka blir ansett for å være mest formålstjenlig på det grunnleggende i faget - å lære teori og begreper - samt at den egner seg best for svake

elever. Førstnevnte forhold blir grundig beskrevet av M53V2, som sier at han nesten alltid bruker læreboka som en grunnstein i undervisningen. Han vurderer læreboka som en god kilde i introduksjonsfasen av et nytt tema, men han synes - som K52U - at den gradvis blir utilstrekkelig når det skal jobbes med kompetanser på høyere taksonomiske nivåer. Følgende to utdrag, fra spørsmål om i hvilke situasjoner han mener læreboka er egnet og ei, belyser denne forskjellen mellom det grunnleggende og det mer avanserte:

Intervjuer: *I hvilke temaer eller lærings situasjoner synes du at læreboka særlig er et egnet læremiddel? Og hvorfor?*

Lærer: *Ja. Innlæring av nytt stoff, når elevene ikke er på hjemmebane i det hele tatt, og skal lære seg et nytt område i internasjonalt samarbeid mellom stater og i organisasjoner, for eksempel. Da må du lese om det på en systematisk måte om de viktigste organisasjonene, og du må jobbe med konkrete oppgaver. Hvilke stater er med i OSSE? Er det noen forskjell på medlemsstatene i OSSE og EU? Hva er forskjellen på NATO og EU? Det er du liksom nødt til å lese deg frem til, eller høre det fra meg, eller i kombinasjon.*

Intervjuer: *I hvilke temaer eller lærings situasjoner synes du at læreboka er et lite egnet læremiddel? Hvorfor?*

Lærer: *Drøftingsoppgaver av den litt omfattende typen. Boka kan brukes da til å minne dem på hvilke fagbegreper de skal prøve å benytte seg av i drøftingen. Det kan være noen momenter der også, men det er ganske mange drøftingsmomenter som boka ikke har med, og da er du nødt til å finne det andre steder.*

Læreboka blir her ansett som en forutsetning for å lære begreper, som elevene senere skal drøfte i en større sammenheng. Også K37V2 og M28V1 synes boka egner seg som begreps- og teorigrunnlag. M53V2 oppfatter det å bruke boka som en nødvendighet når det gjelder tilegnelse av fagkunnskap, men den anses som utilstrekkelig når elevene skal anvende denne kunnskapen:

Lærer: *(...) vi må liksom starte med det forsiktige, og det er jo å få forståelse av (...) teori i et nytt område, og lære seg sentral empiri. Da er det gjerne på redegjørelsesnivå i taksonomien, og da er læreboka ganske grei å bruke.*

Intervjuer: *Mhm.*

Lærere: Så når de får mer tid, individuelt eller i grupper, til å jobbe på det høyeste nivået - drøfting og vurdering - så vil læreboka bare være en av flere kilder.

Under innlæringen av nytt stoff, synes han at elevene må bli tildelt oppgaver hvor svaret er å finne i boka. Dersom det er slik at faglig svake elever skårer bedre på kompetansemål på lavt taksonomisk nivå, er det ingen overraskelse at læreboka virker som en trygghet for disse elevene, gitt M53V2s beskrivelse av hvordan boka blir brukt. M53V2 tror at bruk av lærebok er en nødvendighet for alle, bortsett fra de aller flinkeste elevene, og M48U mener at det stort sett er slik at jo svakere eleven er, jo enklere er det for henne å forholde seg til boka.

Sistnevnte sier at han aktivt oppfordrer svake elever til å benytte seg av læreboka, samtidig som han vurderer det dithen at sterke elever ofte har behov for eksterne utfordringer. K37V2 vektlegger også den tidligere nevnte fordelene ved læreboka - at elevene har noe konkret å forholde seg til. Hun mener imidlertid dette i første rekke er en fordel for litt svakere elever, og også K59U hevder at bokas strukturerende egenskap ikke er av like avgjørende betydning for elever som i utgangspunktet har en strukturert tilnærming til skolearbeidet. Sammenfattet gir denne empirien støtte til Högströms (2009, s. 19) utsagn om at læreboka er en trygghet for svake elever, men den står i strid med Christophersens (2004, s. 115) funn, som tydet på at læreboka appellerer mest til de faglig sterkeste elevene. Både læreplan og lærebøker har vel å merke blitt byttet ut etter at Christophersen gjennomførte sin undersøkelse.

En åpenbar ulempe ved den fysiske læreboka er at den ikke kan oppdateres. Internettbaserte ressurser, på den annen side, har den fordelene at aktualiteten kan opprettholdes til enhver tid. Denne muligheten gir riktig nok ingen garanti for at det faktisk forekommer relevante oppdateringer. Tre av lærerne, M53V2, K37V2 og K59U, oppgir at utdaterte lærebøker er et diskusjonstema i kollegiet. Det er også tre lærere, K37V2, M48U og M28V1, som eksplisitt trekker frem samfunnsfagets egenart i denne sammenhengen. Dette kan eksemplifiseres gjennom et sitat fra M28V1: (...) *skulle gjerne ønske at vi fikk en ny bok, særlig i et fag som samfunnsfag, der verden rundt oss forandrer seg.* Dette utsagnet er nærmest identisk med Högströms (2009, s. 28) påstand om at lærebøkernes aktualitet svekkes i takt med endringer i samfunnet. Viktigheten av kontinuerlig henvisning til slike hyppige samfunnsendringer blir også påpekt av Fjeldstad (2009b, s. 268). Lærerne i denne studien oppgir at de har lærebøker som ble publisert rett etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det kan tenkes at disse bøkene var mer aktuelle for datidens elevkull enn de er i dag, grunnet endringer som har funnet sted siden

den tid (Högström, 2009, s. 28). K37V2 sier da også at det er vanskelig å aktualisere fagstoffet ved hjelp en bok fra 2007. Samtlige kvinnelige informanter nevner konflikten i Midtøsten som eksempel på et tema hvor læreboka ikke er tilstrekkelig oppdatert. K59U uttrykker det på denne måten: *Nå holder vi på med Midtøsten-konflikten, og der må du ut, du kan liksom ikke stoppe i 2006 når du snakker om Midtøsten, selv om du får liksom den historiske bakgrunnen* (informantens vektlegging). Dersom bildet har endret seg betraktelig innenfor et visst tema, benytter hun heller mer oppdaterte, eksterne kilder, som for eksempel Globalis.no. K37V2 mener at elevene lettere kjenner seg igjen i eksempelmateriale som kobles til dagsaktuelle saker innenfor elevenes erfaringsverden, og også Koritizinsky (2012, s. 136) understreker at aktuelle saker og hendelser bør være et sentralt innslag i samfunnsfagundervisningen.

Fjeldstad (2009b, s. 268) peker på samfunnsfagets dynamiske natur, men han konstaterer også at visse områder i faget er preget av forholdsvis stabile handlingsmønstre. Dette skillet mellom det stabile og det foranderlige gjør seg gjeldende hos flere av lærerne når de vurderer hvilke fagområder som kan dekkes ved bruk av lærebok, og hvor den ikke er et tilfredsstillende hjelpemiddel. K37V2 sier at hun bruker læreboka som utgangspunkt for faguttrykk og teori, noe som i denne oppgaven blir omtalt som det grunnleggende i faget. Dette er forholdsvis fastlåst, sammenlignet med eksempelmateriale, som i større grad er i endring, påpeker hun. K59U, M48U og M28V1 mener også at lærebokbruk er mest fordelaktig på temaer hvor det ikke har skjedd så store endringer. Med førstnevntes ord: (...) *innenfor temaer der det er en rivende utvikling så vil den [læreboka] bare være brukbar opp til et viss punkt, og så må du ut i andre kilder*. M48U beskriver dette forholdet på denne måten: (...) *i samfunnsfag så blir det veldig mye sånn, det dukker opp ting, da, som du må bare må gripe fatt i (...) og da forsvinner jo læreboka ut. Altså, plutselig er det klimatoppmøte, ikke sant*. Han forklarer videre at i de ukene hvor temaet for undervisningen var klima, la han ikke opp til bruk av lærebok i det hele tatt. Da forholdt de seg heller til oppdaterte saker i media. Læreboka kan altså fort bli utdatert innenfor foranderlige temaer.

I litteraturen er det delte meninger om hvorvidt lesing på skjerm eller på papir gir størst læringsutbytte. Norsk Lektorlag (2009) mener at lesing på papir er mindre anstrengende og mer læringsfremmende, mens en Educase-rapport finner at læringsutbyttet er størst ved bruk av digitale læremidler (Grajek, 2013, s. 2). I denne undersøkelsen er det to lærere, M53V2 og

K59U, som tar opp dette temaet, og begge gir sin støtte til papirutgaven. M53V2 er i et annet fag med i et forsøksprosjekt hvor elektronisk lærebok blir tatt i bruk, og han registrerer at noen elever får vondt i hodet etter en dobbeløkt med bruk av denne typen bok. Han legger til: (...) *mye forskning viser, oppsummert, at det er vanskeligere å tilegne seg læringsstoff fra en dataskjerm enn fra en papirkilde.* K59U trekker også inn forskning, samt egne opplevelser, men er mindre bastant i sin uttalelse:

(...) jeg har en lite kvalde i bakhodet om at jeg har lest et eller annet sted, og jeg synes jo selv det er mye bedre å lese på papir. Jeg leser mye digitalt, men jeg innbiller meg at jeg synes det er bedre å lese på papir, og jeg mener jeg har lest det et sted (informantens vektlegging).

Hun er likevel positivt innstilt til digitale lærebøker, mye grunnet muligheten til å variere undervisningen. I sitatet ovenfor legger K59U trykk nettopp på ordet lese, noe som kan indikere at IKT-baserte lærebøker er et bedre hjelpemiddel under andre undervisningsmåter. Læringsutbyttet kan altså variere mellom trykte og digitale læremidler, avhengig av innholdet og arbeidsmåtene i undervisningen. Elevene kan ha fordel av å lese lengre tekster på papir, mens fordypning og interaksjon fordrer bruk av elektroniske medier, skal vi tro Selander og Skjelbred (2004, s. 24). I tråd med det sistnevnte, sier K37V2: (...) *det gjør noe med dialogen i klasserommet, å kunne utnytte det som ligger i elektroniske læreverk, og at man får et litt større repertoar didaktisk sett.* I tillegg synes hun at boka er for dårlig egnet til å få frem dybde og kompleksitet i fagstoffet. Nok en gang kan det trekkes paralleller til lærernes oppfatning av at læreboka ofte er egnet for å tilegne seg det grunnleggende i faget, mens den i noen tilfeller kan være utilstrekkelig når elevene skal gå dypere i stoffet og anvende denne kunnskapen.

I denne undersøkelsen trekker samtlige menn - men ingen av kvinnene - opp utfordringen med at digitale læremidler også tilbyr tilgang til mer irrelevant informasjon. Eksempelvis kan sosiale medier virke som en distraksjon i undervisningen. M53V2 skildrer problemet ved hjelp av en beskrivende sammenligning:

Når elevene alltid må jobbe på PC så har de alltid Facebook og Twitter og Instagram èn lillefinger unna. Det er som å sette to boller foran en tenåring. "Her er salatbollen, her er godteribollen. Du skal bare røre salatbollen." (Informantens vektlegging).

Både han og M28V1 påpeker at bruk av elektroniske bøker reduserer lærernes mulighet til å kontrollere elevenes databruk, ved at de ikke kan be elevene legge vekk datamaskinen.

Sistnevnte forklarer:

(...) den kan være en ganske stor distraksjon til tider, og da er det fint å ha mulighet til å drive læringsaktivitet uten PC, da. Hvis vi skal liksom legge alt pedagogisk materiell inn på PCen, alle fagtekster og boka i tillegg, så gjør du de [elevene] avhengig av PCen på en måte som jeg synes er uheldig, da (informantens vektlegging).

Datamaskinen oppfattes som et fruktbart hjelpemiddel i visse situasjoner, men læreren mener at bivirkningene gjør det ugunstig å basere seg utelukkede på denne. Blant de 30 prosent av samfunnsfaglærere i forskningsprosjektet Ark&App som sier at de ikke ønsker å bruke digitale læremidler mer enn de gjør i dag, er det kun ti prosent som oppgir at disse virker forstyrrende som en forklaring på dette (Waagene og Gjerustad, 2015, s. 38-39). Til sammenligning er det altså i denne undersøkelsen tre av seks som eksplisitt og uoppfordret peker på dette problemet.

4.2.3 Sammenfatning

Informantene er opptatt av læremidlenes kvalitet, spesielt deres informasjonsmengde, struktur og dekning av kompetansemålene. Slike hensyn er avgjørende for hvorvidt læreverket eller andre læremidler blir benyttet, og måten disse blir benyttet på. Lærerne anvender læreboka dersom den dekker det aktuelle temaet på en utfyllende og oversiktlig måte, og supplerer eller erstatter den med andre læremidler dersom den ikke oppfattes som tilfredsstillende på den gjeldende tematikken. Det er altså læreboka de andre læremidlene blir målt opp mot. Lærerne er litt over middels fornøyd med lærebokas samsvar med kompetansemålene. Samtidig påpeker flere av dem at det sentrale ikke er *hvorvidt* læreplanen blir dekket, men *hvordan* den blir overholdt. Videre blir kompetansemålene oppfattet som vage, noe som kan gjøre det fristende å støtte seg på læreboka, da forfatterne allerede har foretatt en fortolkning av disse målene. Det kan være utfordrende å finne eksterne kilder som er på elevenes nivå og som er tilpasset bruk i skolen, mens læreboka nettopp er forfattet med den hensikt å oppfylle disse kriteriene. Flere av informantene viser tidvis tegn på en "pensumtankegang", til tross for at dette ikke eksisterer. Boka anses for å være i størst overensstemmelse med kompetansemål på

de lavere taksonomiske nivåene, og informantene påpeker at komponenter fra hovedområdet Utforskeren og den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter nødvendiggjør bruk av andre læremidler enn læreboka. Lærebokas strukturerende egenskap og dens didaktiske tilretteleggelse, samt at den er et konkret og lett tilgjengelig læremiddel, er blant fordelene som informantene trekker frem vedrørende bruk av lærebok. Dessuten anses boka for å være en trygghet for svake elever. Noen informanter hevder at det gir større læringsutbytte å lese på papir sammenlignet med på en skjerm, og noen trekker også frem mulige distraksjoner når elevene har tilgang til Internett. Ulemper ved boka inkluderer at den blir utdatert og at den mangler dybde, kompleksitet og eksempler fra elevenes erfaringsverden. Digitale læremidler oppfattes ofte som noe som kan bøte på disse ulempene ved læreverket.

4.3 Hensyn til elevsammensetningen

Temaet for dette delkapitlet er hensyn til elevenes nivå, forutsetninger og preferanser. Elever lærer på ulike måter (Saabye, 2005; Gardner, 1983), noe læreren må ta hensyn til i sin bruk av læremidler (Fjeldstad, 2009a). Noen forskere vektlegger mulighetene for å differensiere med læreboka som utgangspunkt (Saabye, 2005; Skjelbred et al., 2004), mens andre mener at IKT-baserte læremidler gir mye større muligheter for dette (Juuhl et al., 2010; Sandvik, 2009). Begge syn kommer til uttrykk blant lærerne i denne undersøkelsen, men de fleste synes å foretrekke IKT og andre læremidler i dette henseendet.

M53V2 synes at boka gir det beste utgangspunktet for å treffe en variert elevmasse. Han forteller at (...) *i en situasjon hvor du har 17-/18-årige elever av varierende interesse for faget og modenhet og kunnskap, så er det helt nødvendig [å bruke læreboka] etter min mening.* Han mener informasjonen fra andre kilder ofte er for lite tilgjengelig for elevene. K37V2, på den annen side, synes andre læremidler kan være til hjelp for svake elever. Hun bruker eksempler fra elevenes egen hverdag for å lette læringen for de som strever med å forstå eksempelmaterialet i boka. Blikstad-Balas (2015, s. 7) poengterer nettopp at mange lærebøker ikke er i harmoni med elevenes primærdiskurs eller hverdagspråk. I relasjon til dette, hevder Koritzinsky (2012, s. 142) at læreren må bruke bilder, film, dikt, noveller, sanger og fortellinger som appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse, dersom fagstoffet i samfunnskunnskap skal oppleves som nært og engasjerende for elevene. Fjeldstad (2009a) argumenterer på en lignende måte når han oppfordrer til bruk av skjønnlitteratur i

undervisningen. De nevnte typer materiale kan skaffes både digitalt og skriftlig. K37V2 mener hun praktiserer bedre differensiering uten bok, gjennom å bruke ulike kilder og gi tips ut fra det nivået hun vet at eleven befinner seg på. Hun spør jevnlig elevene om hva de er opptatt av og hvordan de synes de lærer best. K59U oppgir at boka ofte blir for endimensjonal, og av og til gir hun lite motiverte elever filmklipp de kan se på, så de ikke er nødt til å lese igjennom stoffet. Hun er tilhenger av slike visuelle fremstillinger - en fremgangsmåte som ifølge Saabye (2005, s. 77) er hensiktsmessig for elever med sterk romlig intelligens. Både filmklipp og hyperlenker (Sandvik, 2009) mener K59U er obligatoriske komponenter i en digital lærebok. Videre sier M48U at han prøver å gi svake elever arbeidsoppgaver i temaer de interesserer seg for. K52U, på sin side, gir noen ganger de svakeste mindre tekst å jobbe med. Denne tilretteleggingen for svake elever er et gjennomgående trekk hos lærerne, og de fleste virker ikke like opptatt av å tilpasse undervisningen for de sterkeste. Lærerne i Hodgson et al.s (2012, s. 178) studie bemerker således at de sterke elevene fort kan bli oversett. M53V2 hevder riktignok at han gir sterke elever ekstra utfordringer, i tillegg til ekstra tilpasninger til svake elever, men at han i hovedsak legger opp undervisningen etter *gjennomsnittseleven* eller *4er-/5er-eleven*. Han er nærmest resignert når det kommer til tilpasset opplæring: *Det er vrient. Individualisering og tilpasset undervisning er vanskelig, altså (...) det må jeg bare godta, at det kan jeg ikke oppnå i ideell grad*. I denne sammenheng finner Hodgson et al. (2012, s. 175) at majoriteten av lærere mener at tilpasset opplæring er tilnærmet umulig å oppnå innenfor de rammene de har. M28V1 er av samme oppfatning, men sier at han ikke trenger å ta særlig hensyn til elevmassen, da den er spesielt homogen og på et høyt nivå. Han anser behovet for dette som større i engelskundervisningen i yrkesforberedende klasser, hvor elevene har mindre interesse for faget og dårligere kompetanse. M28V1s tanker rundt differensiering blir videre utdypet i neste delkapittel.

At tilpasning til svake elever noen ganger forekommer ved hjelp av andre læremidler, tyder på at læreboka ikke alltid er en trygghet for disse elevene (Högström, 2009, s. 19), men at den også i noen tilfeller egner seg best for de faglig sterkeste (Christophersen, 2004, s. 115). Totalt sett synes informantene å foretrekke eksterne kilder når de skal tilpasse undervisningen etter elevforutsetningene, noe som ikke er tilfellet for svenske samfunnsfaglærere (Skolverket, 2006, s. 108). Der mener flertallet i en undersøkelse at lærebok og andre læremidler egner seg like godt i dette arbeidet, mens de resterende lærerne er delt i spørsmålet.

4.3.1 Differensiering innad og mellom læremidler

I forrige delkapittel ble det argumentert for at hensyn til elevsammensetningen bør styre læremiddelbruken. I tråd med dette, ble differensiering trukket frem. Dette kapitlet bygger videre på dette temaet, og starter med differensiering innad i ett og samme læremiddel, det være seg læreboka eller eksterne kilder.

Skjelbred (2004, s. 25) fremhever at oppgaver av forskjellig vanskelighetsgrad muliggjør differensiering innenfor læreboka, og i tillegg kan selve tekstene være tilpasset differensiert lesing. Sandvik (2009, s. 149) mener derimot at boka blir for ensformig og endimensjonal. Av denne oppgavens informanter er det fire personer (M53V2, K59U, K52U og M28V1) som oppgir at de tilpasser opplæringen innenfor læremiddelet, mens de to resterende (K37V2 og M48U) sier at dette forekommer i svært beskjeden grad. M53V2 begrunner sin differensiering med at elevene har ulike forutsetninger og at det er viktig at de flinkeste elevene får utfordringer. K59U og K52U er mest opptatt av de svakeste. K59U synes at lærebøkene har blitt mer differensierte etter innføringen av Kunnskapsløftet. Hun tilpasser lærebokbruken slik at de svakeste elevene får mindre tekst og færre oppgaver å jobbe med, mens resten av elevene gjerne leser hele læreboka og løser alle oppgavene. Rønning (2008, s. 10) er skeptisk til en slik måte å differensiere skolearbeidet på, da også svake lesere kan inneha tilstrekkelig kompetanse til å løse mange av oppgavene i samfunnsfagbøkene. Også K52U forenkler og konkretiserer arbeidet for de svake elevene. En slik tilpasning til enkeltelever ble det observert lite av i Heyerdahl-Larsens (2000, s. 153) forskning, som fant sted under den foregående læreplanen. Et annet eksempel på intern differensiering blir trukket frem av M28V1. Han gir ofte elevene ansvar for forskjellige deler av en oppgave, hvor de deretter går sammen i grupper og presenterer svarene sine for hverandre.

Hva så med differensiering mellom ulike læremidler? Skjelbred et al. (2004, s. 25) observerte at dette var en lite utbredt praksis - noe som står i kontrast til funn i denne undersøkelsen. Her hevder fire av seks lærere (M53V2, K37V2, K59U og M48) at de differensierer mellom forskjellige læremidler. Igjen understrekes det at mens Skjelbred et al. foretok observasjoner, baserer empirien i denne oppgaven seg utelukkende på informantenes uttalelser. M53V2 lar de aller flinkeste elevene droppe de innledende oppgavene i boka som går på tilegnelse av stoffet, og gir dem heller en ekstern drøftingsoppgave som ikke de andre elevene får. K59U sier at når elevene skal få forskjellige læremidler å jobbe med, er det lettest å anvende digitale

kilder. Hun presiserer imidlertid at fruktbar bruk av disse krever digitale ferdigheter hos læreren: (...) *også kommer det veldig an på læreren da, tror jeg, hvordan man kan bruke digitale hjelpemidler kreativt i læringsprosessen* (informantens vektlegging). Mangelen på utdanning i pedagogisk IKT-bruk, som Waagene og Gjerustad (2015, s. 38) påpeker, kan dermed være et problem.

De to lærerne som sier at de sjelden eller aldri lar forskjellige elever jobbe med forskjellige læremidler i samme undervisningsøkt, er K52U og M28V1. Sistnevnte sier at nivået i samfunnsfagklassen hans er såpass høyt, at dersom slik tilpasning forekommer, er det i form av tilleggsartikler til de sterkeste elevene. Han oppfatter altså ikke noe stort behov for denne typen differensiering. I tillegg, og i likhet med M53V2, betrakter han ikke slik differensiering for å være oppnåelig i tilstrekkelig grad:

(...) som regel så er de klassene jeg har så jevne at one size fits all veldig fint. Jeg trenger ikke å gjøre noen individuelle tilpasninger (...) jeg har 32 elever i hver klasse. (...) 170 elever totalt, da, eller noe sånn. (...) skulle ønske at jeg kunne drive mer tilpassa opplæring, men (...) jeg får ikke til.

Det er her verdt å merke at det finnes individuelle forskjeller selv i homogene grupper. For K52U virker mangelen på differensiering mellom ulike læremidler å være et resultat av manglende bevissthet rundt læremidlenes mulighetsbetingelser (Saabye, 2005, s. 88): *Jeg har ikke tenkt så langt at jeg kan gi noen noe og noen andre noe annet, nei*. Senere i oppgaven sier hun imidlertid at tilgang til digitale læremidler gir rom for variasjon i bruk av læringsstrategier, men at hun sjelden benytter seg av denne muligheten.

4.3.2 Elevers innflytelse på læremiddelbruken

Èn form for differensiering og tilpasset opplæring kan være at eleven selv velger hvilket eller hvilke læremidler hun ønsker å benytte. Dette er en fremgangsmåte som lar elevene utøve deres stadfestete rettighet til elevmedvirkning (Lovdata, 2006; Englund, 1999).

Norskdidaktikeren Blikstad-Balas (2015, 2014) hevder at dagens elever har fått større frihet når det gjelder å velge hvilke tekster de vil benytte. Dette forholdet kan også være aktuelt i samfunnsfag. Fordelene og ulempene som denne friheten medfører skal nå belyses nærmere, med utdrag fra lærernes refleksjoner rundt dette. Informantene fikk spørsmål både om

hvorvidt de lar elevene velge mellom å bruke lærebok eller andre læremidler, og om det er lærer eller elevene som velger hvilke eventuelle andre kilder de ønsker å benytte.

Sammenfattet gir lærerne i denne undersøkelsen elevene en begrenset frihet til selv å velge læremidler.

K52U sier at hun ikke lar elevene velge mellom å bruke læreboka eller andre læremidler, og begrunner dette med at elevene sannsynligvis ikke har forutsetninger for å vurdere hvilket læremiddel som egner seg best. Ungdomsskolelæreren svarer bekreftede på at bildet kunne vært annerledes dersom hun underviste i videregående skole, med mer modne elever. Hun bestemmer selv hvorvidt elevene skal bruke boka eller andre kilder, men når de arbeider med sistnevnte, kan elevene selv velge hvilke andre læremidler de vil ta i bruk. M28V1 sier at han aldri har latt elevene velge bort læreboka. Han åpner imidlertid for at elevene kan bruke andre kilder i tillegg, og han kommer gjerne med forslag til disse. Læreboka fungerer likevel som et felles referansepunkt, som forenkler hans etterarbeid:

(...) for å holde det enkelt og tydelig, for eksempel i prøvesituasjoner (...) det er vel en del av faget på en måte, å lære seg betydningen av ulike samfunnsfaglige begrep. Og da lar jeg dem ikke velge bort boka. (...) det er greit det finnes ulike definisjoner og sånt, men vi har noe til felles, og det er læreboka, og for den prøven her så er det det som er fasiten, og det er den dere skal forholde dere til. Det er aller mest for at det er veldig enkelt å gjøre det sånn, så slipper jeg å på en måte ta stilling til hver enkelt ulik definisjon som elevene måtte komme å finne på i en prøvesituasjon, men også det å sette seg ned og finne og gjøre den jobben selv, da (...) boka har allerede gjort en del av det arbeidet på forhånd (informantens vektlegging).

Her kan det trekkes tydelige paralleller til Wikmans (2004, s. 90) kategorisering av lærebokbruken som *referansegrunnlag*, og dessuten til Skjelbreds (2003, s. 55) tredje kategori: *læreboka som utgangspunkt for kontrollamtaler eller prøver*. Det virker som om M28V1 gir elevene mulighet til å velge andre kilder, men når alt kommer til alt, når elevene skal vurderes og få en karakter i faget, er det læreboka som teller. Säljö (2010) peker på at det å reproducere teksters innhold har lange tradisjoner i skolen, og Rasmussen og Hagen (2013) hevder således at elevene selv har en oppfatning av at læreboka representerer den type kunnskap som gir resultater i skolen. Det bør imidlertid bemerkes at det i M28V1s utdrag er snakk om fagbegreper - det grunnleggende i faget - og at elevene potensielt kan ha mulighet

til å spe på med andre kilder når kunnskapen skal anvendes aktivt. Fagbegreper står også sentralt i M53V2 sine uttalelser om valgfrihet mellom læreboka og andre læremidler. Han tvinger ikke elevene til å bruke boka, men han mener dette er den letteste kilden å benytte for å tilegne seg begrepene, selv om mange av disse definisjonene også kan være tilgjengelig andre steder. Også K37V2 sier at det ikke er noen tvang vedrørende hvorvidt elevene skal bruke læreboka eller andre læremidler, men hun gir elevene ulike alternativ. Hun mener at andre kilder kan være en ressurs også når det gjelder fagbegreper, dersom elevene ikke forstår definisjonene i boka. På intervjutidspunktet hadde K59U funnet en god kilde om konflikten i Midtøsten, og derfor anbefalt noen elever å anvende denne. Mens K37V2 og K59U virker å gi sidestilte alternativer eller anbefalinger til kilder, synes M48U å gi elevene enda friere spillerom. Blikstad-Balas (2015, 2014) oppfordrer til en balansegang på dette området. Hun mener elevene bør få anledning til å velge tekster som engasjerer dem. De bør få opplæring i å velge relevant litteratur, men det bør ikke utelukkende være elevens oppgave å velge disse tekstene. M48U sier at elevene kan velge hva slags læremiddel de vil bruke når de arbeider med fordypende oppgaver. Hvis elevene jobber med mer avgrensede og kortvarige oppgaver er læremiddelbruken mer lærerstyrt. Dette er også tilfellet for M53V2. Mens M48U poengterer at han trolig kunne tillatt en enda mer utstrakt bruk av informasjon utenfor læreboka dersom klassen hans hadde hatt tilgang til egne IKT-baserte hjelpemidler på skolen, underviser M53V2 i en klasse hvor alle har egen datamaskin. Når elevene arbeider med andre læremidler enn læreboka, lar han som oftest elevene selv velge hvilke andre læremidler de vil jobbe med, samt hvordan de jobber med disse. Han forklarer:

Når de [elevene] får større oppgaver, eksempelvis "hva kan være årsaker til at en rekke land har signert menneskerettighetstraktater, men i varierende grad følger dem?", da blir de kastet ut på dypt vann, og jeg kan gi dem noen tips, men de må grave litt rundt og finne ut det selv.

Denne veilederrollen når elevene bruker eksterne kilder, er også fremtredende hos K37V2 og K52U. Sistnevnte gir forslag til fagstoff som elevene kan jobbe med, for eksempel gode internettkilder og aviser, men de står fritt til å bruke andre læremidler. K37V2 gir gjerne kildetips, men hun vet at elevene også kjenner til relevante kilder fra før. Noen av disse elevene velger kilder som er lett tilgjengelig, men som ofte ikke gir særlig dybde i informasjonen, som for eksempel Wikipedia. Dette er en tendens som gjenkjennes av Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013). Her kan det altså bli et misforhold mellom elevenes

selvvalgte tekster og skolens forventninger (Blikstad-Balas, 2015). Dette problemet rører ved essensen i K59Us forklaring på hvorfor hun ikke lar elevene velge eksterne kilder på egenhånd:

(...) det er svært unntaksvis at jeg har elever som finner som kilder som jeg tenker "jöss, fantastisk, selvfølgelig kan du bruke det der. Det er unntaksvis og det er spesielt sterke elever. Og de fleste de må hjelpes, du må gi dem gode nettsteder. Du må hjelpe dem, eller så havner de fleste på Wikipedia. Sånn at, ja, jeg styrer nok det der ganske mye, i forhold til at jeg ser "er dette her tilgjengelig for den elevgruppa her?" (informantens vektlegging).

K59U mener altså at hun har bedre forutsetninger enn elevene når det gjelder å velge hensiktsmessige kilder - noe som ligner K52Us begrunnelse for hvorfor hun selv velger hvorvidt elevene skal bruke boka eller andre læremidler. Uten å kunne hevde noe bastant, tror også K59U at alder og modenhet kan ha en betydning, slik at elevene kunne fått være mer selvstendige i sine litteratursøk dersom de gikk på videregående skole. Ovenfor ble det skissert hvordan enkle kildeløsninger også kan prege elever på høyere alderstrinn. I sin Vg2-klasse, har imidlertid K37V2 på ingen måte utelukkende negative erfaringer med elevenes valgfrie kildebruk. Hun trekker frem et eksempel fra da elevene jobbet med konflikten i Afghanistan, der enkelte elever med spesielle interesser for temaet fant mer relevante kilder enn læreren selv. En lærer må altså ta stilling til både muligheter og utfordringer når de lar elevene søke etter informasjon på Internett på egenhånd. I M28V1 sine timer, er det i hovedsak han selv som styrer kildebruken når det arbeides med eksterne digitale kilder. Begrunnelsen er at Internett er stort og uoversiktlig, og at han derfor ofte oppgir spesifikke linker til nettsteder som elevene skal hente informasjon fra. En annen strategi kan være å gi elevene opplæring i hvordan de bør navigere på Internett. Blikstad-Balas (2015, s. 14) ytrer i dette henseendet bekymring over fraværet av instruksjoner vedrørende hva elevene skal, og ikke skal, bruke Internett til. Nettopp å kunne bruke digitale verktøy til å søke etter informasjon, er en av bestanddelene i den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, c).

Lærerne i denne undersøkelsen legger ikke i særlig grad opp til fritt valg av læremidler, men gjør snarere selvstendige vurderinger av hvilke kilder som passer elevenes forutsetninger og preferanser. I starten av sin yrkeskarriere var M28V1 veldig opptatt av at elevene skulle få

medvirke, men nå påvirker elevene bruken av boka mer implisitt, gjennom hvordan de responderer på undervisningen. Dersom det blir gjort noen justeringer basert på dette, virker dette å være i form av tilleggskilder til boka. Hvordan boka blir brukt ser ikke ut til å være gjenstand for debatt, og dens status ser ut til å tas for gitt. Dette illustreres i følgende utdrag:

Lærer: (...) for eksempel hvis vi har hatt ei prøve, også har jeg laget et spørsmål ,også får jeg det samme oppgulpet fra alle elevene fordi de har lest det på ett avsnitt i boka. Også tenker jeg at "søren, det her blir så snevert". Da tenker jeg at "OK, neste gang jeg skal gjøre det her", så skal jeg sørge for å tilby en ekstra kilde eller noe annet, som kan supplere det ene som stod i boka, da.

Intervjuer: Mhm

Lærer: Men, nei ikke nødvendigvis så veldig mye interaksjon med elevene rundt akkurat det. Vi har lærebok. Det er på en måte bestemt, og det er ikke noe vi diskuterer så mye rundt.

Også M53V2 sier at han har så godt som sluttet å gi elevene direkte innflytelse. Han har "stivnet" litt etter å ha jobbet som lærer i mange år, men til tross for at elever mener forskjellige ting, hevder han å vite hva de stort sett foretrekker. Læreren forsøker å strukturere undervisningen etter bokas system, og mener at elevene fort kan bli forvirret hvis han ikke følger læreboka fra perm til perm. Elevene har dermed en indirekte innflytelse på lærebokbruken. Personlig synes M53V2 å ha et ønske om å sekvensiere undervisningsåret tematisk på en faglig og didaktisk begrunnet måte, men dette står i strid med elevenes ønske om å følge lærebokas kapittelinnledning. Følgende utdrag viser essensen i dette:

Lærer: Vi kan jo enten ha en undervisningsrekkefølge som følger læreplanen eller andre kronologiske begrunnelser. Men mange elever blir forvirret, mer eller mindre, hvis vi ikke følger bokas rekkefølge for eksempel. Men det gjør ikke jeg, jeg har ikke hensyn helt til det. For eksempel med boka vi bruker, den starter med menneskerettigheter. Jeg starter aldri med det, jeg starter alltid med norsk politikk (...) elevene er nye med faget og det er lettere å få de i gang med engasjement og diskusjoner hvis vi starter i det små, altså norsk politikk. (...) Jeg hopper ikke mellom kapittel og kapittel, jeg prøver å begrense det, altså.

Intervjuer: Ja, fordi elevene verdsetter en kronologisk rekkefølge?

Lærer: Ja, jeg tror det altså. Hvert fall hvis jeg hopper en del. Og det gjør jeg en del, med den boka her så er jeg nødt til å gjøre det, sånn som jeg ser det (...).

M53V2s lærebokbundede undervisning gir støtte til Bachmanns (2004, s. 124) tese om at mange lærere føler seg forpliktet til å følge lærebokas innhold og progresjon. Videre ønsker M53V2s elever å vite hvor i boka de finner stoff som er ment å dekke de forskjellige kompetansemålene. *Og da vil alle elevene ønske seg at det er fra side da til side da*, forteller han, noe som ligner tittelen på Maagerø og Skjelbreds (2008) artikkel: *Les side 120 til 170 og svar på spørsmålene*. Han utdyper at:

Dette er en veldig skummel måte å snakke på, men jeg forsøker å få dem til å skjønne at det er andre kilder de også bør bruke. Og alt vi har gjort i undervisningen for eksempel. Men de er veldig opptatt av å bruke læreboka på mange oppgaver.

Ut fra dette kan det virke som om han mer eller mindre ubevisst tilpasser undervisningen etter elevenes preferanser, men at praksisen han derigjennom legger opp til tidvis strider i mot hans pedagogiske syn. K59U innser at hun kunne rådført seg mer med elevene, mens M48U oppgir at elevinnflytelse på lærebokbruk er nærmest fraværende i undervisningen hans i samfunnsfag, men at det forekommer oftere i fag som norsk og engelsk.

K52U, og spesielt K37V2, er de lærerne i utvalget som i størst grad lar elevene være med å påvirke læremiddelbruken. Førstnevnte bestemmer som oftest hva elevene skal lese, men de får ofte lov til å velge hvilken læringsstrategi de vil benytte seg av for å tilegne seg stoffet. Denne medvirkningen skjer altså ikke gjennom at eleven får påvirke *hva som skal tas opp i undervisningen*, men *hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes* (Englund, 1999, s. 329).

K37V2 hevder at hun stadig innhenter elevenes meninger i samtaler om opplegg for timene. Selve boka bruker hun lite, og hun er lattermild når hun sier at hun ikke har hørt at elevene har savnet læreboka. Dette står i kontrast til det bildet som K59U skisserer fra klasserommet på ungdomstrinnet. Hun tror at elevene av og til synes hun bruker boka for lite.

4.3.3 Sammenfatning

Læreres hensyn til elevsammensetningen kommer mer til uttrykk gjennom tilpasninger til de svake elevene enn ved ekstra utfordringer til de sterkeste, selv om det hender at det sistnevnte forekommer gjennom bruk av tilleggsilder. Totalt sett oppfattes eksterne kilder som best egnet når det gjelder å tilpasse undervisningen, da lærerne her kan velge stoff som er relatert

til elevenes erfaringsverden. Fullstendig tilpasset opplæring oppfattes imidlertid som en vanskelig oppgave. Det er et flertall av lærerne som oppgir at de differensierer både innad i ett læremiddel og mellom ulike læremidler, men bare to av dem hevder å differensiere på begge disse måtene. Elevene får noe valgfrihet i bruken av læremidler, men deres innflytelse på læremiddelbruken er primært av implisitt karakter, gjennom at lærerne evaluerer egen undervisning ut fra hvordan elevene reagerer på denne. Lærerne har sine tvil angående hvorvidt elevene har gode nok forutsetninger for selv å velge læremidler. Noen av lærerne lar likevel elevene noen ganger velge mellom å bruke læreboka eller andre læremidler, og noen gir dem frihet til å velge når det gjelder hvilke andre læremidler enn læreboka de vil benytte. I sistnevnte situasjon inntar imidlertid lærerne ofte en veilederrolle, hvor de anbefaler ulike kilder. Valgfrihet i læremiddelbruk er mest vanlig på langvarige og fordypende oppgaver, mens læremiddelbruken i hovedsak er mer lærerstyrt på korte, avgrensede oppgaver.

4.4 Kildekritikk

En annen komponent i *digitale ferdigheter* i samfunnsfag, er å utøve kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, c). Dette er en viktig oppgave - både for elever og lærere - enten det gjelder læreboka eller andre læremidler. I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvorvidt læreren legger til rette for at elevene får trening i kritisk vurdering av læremidlene. Oppsummert gir svarene et inntrykk av dette er noe alle har et forhold til, men at de vektlegger det i ulik grad. De fleste har kildekritikk som en integrert del av sin praksis, mens M48U også engasjerer elevene i oppgaver som har dette som et eksplisitt tema.

I Heyerdahl-Larsens (2000, s. 126) studie er det kun én av fem informanter som aktivt legger opp til kritisk vurdering av læreboka. I denne undersøkelsen er tilsvarende tall for kildekritikk av læremidler én av seks. På spørsmål om hvilke oppgaver eller aktiviteter M48 lar elevene jobbe med i boka, trekker han frem kildeoppgaver - noe både han og elevene synes er spennende. Han mener imidlertid at hans nåværende bok har for få og for svake oppgaver av dette slaget. I kombinasjon med at det ofte er mangel på aktive kildehenvisninger i lærebøkene (Lande, 2007, s. 51), kan dette trolig være noe av årsaken til at kildekritikk er en lite utbredt praksis. M48U henter stoff fra et eldre læreverk, hvor elevenes oppgave er å vurdere ulike kilder opp mot hverandre. Også han mener at det generelt jobbes for lite på

denne måten i skolen. Likevel synes han at tilgang til digitale læremidler både har gjort det enklere og mer relevant å utøve kildekritikk. Det kan foretas en kvalitetssjekk av den trykte læreboka ved hjelp av kilder på Internett, og disse digitale kildene er igjen gjenstand for vurdering. M28V1 hevder også at han ofte ber elevene konsultere andre kilder for å kontrollere troverdigheten av lærebokas utsagn, men sier selv at hans arbeid med kildekritikk generelt sett har en mer implisitt karakter:

(...) ikke spesielt aktivt, men, jeg tror nok det er noe som gjennomsyrrer det jeg holder på med som lærer, da. Det å være kritisk til kilder og det å være kritisk til også læreboka. Jeg opphøyer den på ingen måte til noe som er ufeilbarlig, og det kommuniserer jeg ganske tydelig.

Et eksempel som kan nevnes, er at han ofte henvender seg til elevene og starter en setning med *Forfatterne av læreboka, dere, mener...*, for markere en viss distanse fra boka, og for å minne om at denne representerer en tolkning gjort av noen forfattere. Dette er et riktig og viktig grep, men det gir ikke uten videre elevene noen opplæring i hvordan de skal vurdere en kildes pålitelighet. Seixas (2001, s. 560) stiller i denne forbindelse spørsmål om lærerne er kompetente nok til å trene elevene i denne ferdigheten. K37V2s uttalelse bærer nettopp preg av at hun synes dette er en vanskelig oppgave. Hun har likevel som mål gradvis å legge opp til at elevene jobber mer konkret med å vurdere kilder etter hvert som hun utvikler sin egen forståelse i faget.

Kritisk vurdering av læremidlene er et av vurderingskriteriene som M53V2 inkluderer i undervisningen. Elevene må oppgi presise kilder både når de gjør skriftlig og muntlig arbeid. Kildekritikk er imidlertid ikke den faktoren som M53V2 legger mest vekt på. Elevene hans er ikke så veldig flinke til dette, og en del ganger spør elevene læreren om han kan si noe om kildens troverdighet. Dette burde ha vært et argument for i større grad å jobbe med dette i klasserommet. Både K59U og K52U sier også at de i liten grad legger til rette for kritisk vurdering av læremidlene i samfunnsfag, og at de burde gjort dette i større utstrekning. Sistnevnte var vel å merke i ferd med å legge opp til kildekritikk i nær fremtid, da temaet skulle være Israel/Palestina-konflikten. Hun mener at dette er et emne som egner seg godt når målet er å se en konflikt fra ulike sider og utvikle evnen til å foreta kritiske kildevurderinger.

4.4.1 **Sammenfatning**

Lærerne har et bevisst forhold til kildekritikk, og dette er en integrert del av deres yrkesutøvelse. De legger likevel i liten grad opp til at elevene selv får trening i å vurdere kilders troverdighet. Noen av årsakene til dette kan være at det er lite fokus på dette i lærebøkene, og at det er en vanskelig oppgave for lærerne. Kun én av informantene bruker kildeoppgaver aktivt i undervisningen. To av dem ber elevene konsultere andre kilder for å sjekke lærebokas pålitelighet - en type kildekritikk som blir mer utbredt og enklere å gjennomføre med tilgang til Internett.

5 Konklusjon

Målet for denne masteroppgaven har vært å belyse hvordan noen lærere i samfunnsfag bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvilke betraktninger som ligger bak denne læremiddelbruken. Dette målet har blitt forsøkt nådd ved hjelp av problemstillingen:

Hvordan sier samfunnsfaglærere at de bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvordan begrunner de sin læremiddelbruk?

Hensikten med undersøkelsen var å gå i dybden på hvordan lærerne beskriver sine opplevelser og begrunner sine valg, og derfor var det hensiktsmessig å hente inn empiri gjennom kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Utvalget består av seks lærere fra to skoler - en ungdomsskole og en videregående skole. De tre ungdomsskolelærerne underviser i fellesfaget samfunnsfag, mens lærerne på videregående fordeler seg på sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter og fellesfaget samfunnsfag. Samtlige lærere ble intervjuet individuelt, ansikt-til-ansikt. Da det ikke har vært foretatt noen datainnsamling ved hjelp av observasjon, foreligger det ingen bekreftelse på at lærernes utsagn stemmer overens med deres atferd i klasserommet. Oppgaven baserer seg derfor utelukkende på informantenes egen beskrivelse av deres praksis. Intervjudataene fra dette begrensede antallet informanter er ikke generaliserbare, men enkeltresultatene kan kanskje bidra til at lærere får et mer bevisst forhold til egen læremiddelbruk. Andre undersøkelser kan bygge videre på, samt bekrefte eller avkrefte, funn i denne undersøkelsen. Dette vil bli nærmere belyst avslutningsvis, under forslag til videre forskning.

Problemstillingen er todelt, og det har blitt utformet to forskningsspørsmål som omhandler hver sin del:

- 1) Hvordan sier lærerne at de bruker læremidlene?
- 2) Hvordan begrunner lærerne deres bruk av læremidlene?

De viktigste funnene vedrørende de to forskningsspørsmålene, og problemstillingen i sin helhet, oppsummeres her. Først følger en kortfattet sammenfatning av hvordan lærerne sier at de bruker læreboka og andre læremidler. Deretter oppsummeres begrunnelsene lærerne oppgir

for denne praksisen. Det vil bli lagt vekt på hovedtendensene i dataene, men ulikheter intervjupersonene i mellom vil også bli belyst.

5.1 Hvordan sier lærerne at de bruker læremidlene?

To hovedtrekk er spesielt fremtredende når det gjelder hvordan lærerne bruker læreboka. De hevder å bruke boka mindre som utgangspunkt for oppgaveløsning (Bachmann, 2004; Skjelbred et al., 2004; Skjelbred, 2003; Sigurgeirsson, 1992), og mer som bakgrunn for arbeid med læringsstrategier (Skjelbred, 2009, s. 284), enn det som kommer frem av tidligere forskning.

En grovinndeling viser at tre av lærerne bruker oppgavene mye, mens like mange bruker dem sjeldent. Lærerne har få problemer med å skille de ulike oppgavetyperne fra hverandre, og de benytter seg av oppgaver fra ulike kategorier. Den av lærerne som bruker læreboka mest, er også den av lærerne som hyppigst benytter seg av de reproduserende oppgavene i boka. Tilsvarende er den læreren som bruker boka minst, den som uttrykker størst misnøye med denne typen oppgaver. Dette samsvarer med Heyerdahl-Larsens (2000, s. 132) tese om at lærerne som har størst bruksfrekvens av lærebok også er de som bruker den på mest tradisjonelt vis. Når lærerne lar elevene jobbe med oppgaver i boka, foregår dette arbeidet som regel individuelt, noe stemmer overens med Skjelbred et al. (2004) sin empiri. Det er imidlertid ikke uvanlig at informantene i denne undersøkelsen legger opp til par- eller gruppearbeid med utgangspunkt i boka. Et gjennomgående trekk er at lærerne gjerne bruker læreboka når elevene skal lære teori og begreper, men at benytter andre læremidler når kunnskapen skal anvendes mer aktivt. Læreboka brukes mest for å tilegne seg kunnskap som er relativt uforanderlig, og mindre på temaer som er i kontinuerlig endring.

Det er læringsstrategien BISON lærerne i denne undersøkelsen har blitt stilt spørsmål om, men en av lærerne nevner i tillegg uoppfordret at hun ofte benytter andre læringsstrategier, for eksempel tankekart, som en erstatning for oppgavene i boka. Samtlige lærere har kjennskap til BISON, og fire av dem kan klassifiseres som aktive brukere av denne strategien. De bruker gjerne BISON i innledningen av et nytt tema.

De fleste lærerne lar elevene lese tekstene i læreboka, slik at disse fungerer som utgangspunkt

for kunnskapsformidling (Skjelbred, 2003), eller som referansegrunnlag (Wikman, 2004). Samtlige lærere i undersøkelsen kombinerer bruk av lærebok med andre kilder, om enn i noe ulikt omfang. I slike tilfeller er det gjerne digitale kilder som læreboka blir supplert med. Videre praktiserer flertallet av lærerne en mer frigjort lærebokbruk i dag enn da de begynte i yrket. I samfunnsfag på ungdomstrinnet endres dessuten bruken av lærebok og andre læremidler ut fra hvilket fagområde som er temaet for undervisningen. Ungdomsskolelærerne oppgir å være mest bundet til læreboka i geografidelen i fellesfaget samfunnsfag.

Flertallet av lærerne foretrekker digitale kilder fremfor læreboka når de skal ta spesielle hensyn til elevsammensetningen. De fleste differensierer også sin læremiddelbruk. Dette gjelder både innad i ett læremiddel og mellom ulike læremidler, men bare to av lærerne utøver begge typer differensiering. Differensiering innad i ett læremiddel forekommer gjerne i form av forenklinger av fagstoffet for svake elever. Differensiering mellom læremidler kommer til uttrykk gjennom alternative kilder for sterke eller svake elever, og tilleggskilder for de sterkeste.

Generelt har ikke elevene så mye direkte påvirkning på læremiddelbruken, men lærerne tilpasser denne etter hvordan elevene responderer på undervisningen. Informantene gir elevene begrenset frihet til selv å velge læremidler. For noen hender det at elevene får valget mellom å bruke læreboka eller andre læremidler. Andre lærere velger selv hvorvidt lærebok eller eksterne kilder skal benyttes, men lar elevene velge hvilke andre læremidler de vil anvende når læreboka ikke blir tatt i bruk. Typisk for sistnevnte situasjon er at læreren inntar en veilederrolle, ved å gi elevene tips til kilder de kan benytte. Lærerne gir uttrykk for at de lar elevene velge kilder når de jobber med større, fordypende oppgaver, men at de selv styrer læremiddelbruken når oppgavene er mer avgrensede og kortvarige. Det er bare én av informantene som aktivt trener elevene i å utøve kildekritikk, men de fleste har dette som en integrert del av sin yrkesutøvelse.

5.2 Hvordan begrunner lærerne deres bruk av læremidlene?

De tre lærerne som sjeldent benytter seg av oppgavene i boka, oppgir noe ulike årsaker til hvorfor dette ikke er en sentral del av deres praksis. En av dem lar være å bruke faktaoppgaver, da hun mener dette gir for svakt læringsutbytte. En annen begrunner det beskjedne omfanget av oppgaveløsning med at oppgavene i boka hans er ensformige. Dersom han en sjelden gang benytter seg av faktaoppgavene, er det fordi han ikke har rukket å forberede timen. Den tredje informant foretrekker en dypere refleksjon gjennom lærebokteksten enn det spørsmålene i boka tilbyr.

Da mange elever har en tendens til kun å lese brødteksten, legger lærerne opp til en BISON-tilnærming til læreboka. Dette er fordi det skaper en sammenheng i kaptilene og boka som helhet. Med en slik måte å angripe stoffet på får elevene bedre oversikt over strukturen i formidlingen, og den sikrer at all informasjon blir fanget opp. Denne strategien anses som spesielt formålstjenlig for svake elever.

Kombinasjon av læremidler blir gjerne ansett som en forutsetning når elevene skal fordype seg innenfor et tema. Dessuten bidrar det til variasjon i undervisningen. En lærer sier at hun supplerer læreboka med andre læremidler når verken boka eller hun selv evner å formidle god nok kunnskap om det aktuelle temaet. Videre begrunnes den lite utbredte bruken av lærerveiledning med at de ikke har like stort behov for dette didaktiske hjelpemidlet etter hvert som de opparbeider seg mer erfaring. Middelmådig kvalitet og mangel på oppdatering er andre årsaker til at veiledningene blir lite anvendt.

Sigurgeirssons (1992, s. 136) tese om first time effect skisserer at lærere er mer avhengig av læremidlene jo mindre undervisningserfaring de har. Denne påstanden finner en viss støtte i denne undersøkelsen når det gjelder bruk av lærebok. Lærerne sier at de blir mer frigjort fra boka i takt med at erfaring og faglig trygghet øker. De får stadig flere erfaringer om hvilken type undervisning som er fruktbar, og den faglige tryggheten bidrar til en mer selvstendig undervisningspraksis. Denne tryggheten varierer mellom de ulike hovedområdene i samfunnsfag på ungdomsskolen. Årsaken til at lærerne er mest lærebokbundet i geografi, er at de ikke har utdanning innenfor dette fagområdet.

Endringer i læremiddelbruken kan også iverksettes av ytre faktorer. Forandringer i læreplanen førte blant annet til at det å reproducere bokas innhold nå belønnes i mindre grad. Slike

forandringer medførte noen endringer i de nye lærebøkene, og disse påvirker til en viss grad lærernes praksis. Det er delte meninger om disse endringene. For eksempel mener én informant at læreboka som kom etter Kunnskapsløftet har blitt bedre på differensiering, sammenlignet med eldre bøker. Hun differensierer da også innad i læreboka. Hennes kollega etterlyser derimot flere differensierte opplegg i boka. Han differensierer ikke innad i læreverket, og benytter helst eksterne oppgaver når han legger opp til tempodifferensierte opplegg. Frekvensen og bruksmåten av oppgavene i boka endres altså i takt med lærernes fortløpende vurderinger av kvaliteten og variasjonen i oppgavetilfanget.

Refleksjoner rundt kvaliteten på læreverket er altså av avgjørende betydning når lærerne begrunner hvorvidt og hvordan de vil bruke læreboka i en gitt situasjon. Boka blir anvendt dersom den gir tilstrekkelig informasjon om det gjedende temaet i undervisningen, og dersom informasjonen er strukturert på en oversiktlig måte. Hvis ikke blir den supplert eller erstattet med andre kilder. En beslektet kvalitetsmarkør er bokas samsvar med læreplanen. Flere av lærerne er av den oppfatning at boka egner seg best til å dekke kompetansemål på lavt taksonomisk nivå, da disse ofte innebærer å gjengi teori og begreper. Boka oppfattes som en god kilde til tilegnelse av denne kunnskapen - en kunnskap som lærerne betrakter som det grunnleggende i faget. I tillegg blir det slått fast at visse kompetansemål ikke kan dekkes ved hjelp av lærebok alene. Blant disse er de som har med digitale ferdigheter og *Utforskeren* å gjøre. Mennene i utvalget påpeker at kompetansemålene er vage, og at lærebokforfatterne allerede har foretatt en tolkning av disse. Dette oppfattes som en grunn til å bruke boka. Nordskog (2008, s. 61) påstår nettopp at lærerne gjerne forholder seg til stoffet i læreboka når kompetansemålene er åpne. Til tross for at det ikke eksisterer noe pensum i faget, viser flertallet av informantene tegn på en pensumtankegang, i større eller mindre grad. Dette er i samsvar med Englands (1999, s. 339) utsagn om lærebokas kunnskapsgaranterende rolle. Denne oppfatningen om en kunnskapsgaranti ser altså tidvis ut til å vedvare, til tross for at fokuset i den nye læreplanen er dreid mot pensumuavhengige kompetanser. Lærerne anser det også som en fordel at eksterne læremidler er tilpasset elevenes nivå, men flere hevder at det kan være vanskelig og tidkrevende å finne slike kilder. Læreverket er lettere tilgjengelig, samtidig som det for flere av lærerne fungerer som en trygghet at boka er spesifikt utviklet for bruk i skolen, på det klassetrinnet de underviser.

Det er allerede nevnt at struktur brukes som et viktig argument for å bruke lærebok. Lærerne

vektlegger at læreboka sørger for at både elever og lærere har noe konkret å forholde seg til. Fagbegreper og teori er lett tilgjengelig i boka, og presentasjonen er ofte oversiktlig. Ulempen med den håndfaste og strukturerte læreboka, er at den ikke er fleksibel for forandringer og dagsaktuelle saker. Her ser lærerne behov for å trekke inn oppdaterte, eksterne kilder, for eksempel avis- eller nyhetsklipp. Noen av lærerne hevder at lesing på papir er mindre anstrengende og gir større læringsutbytte enn å lese på skjerm. I tillegg uttrykker mennene i undersøkelsen bekymring over at bruk av IKT-baserte læremidler gir elevene fristelser til å besøke irrelevante og forstyrrende nettsider. Dette er betraktninger som kan styre lærerne vekk fra digitale læremidler i mange situasjoner. Alternativet blir da gjerne den trykte læreboka. En avveing av styrkeforholdet mellom læreboka og andre læremidlers fordeler og ulemper, avgjør hvilket medium som blir tatt i bruk, og på hvilken måte.

De fleste lærerne synes at digitale læremidler egner seg bedre enn læreboka når det gjelder å differensiere undervisningen, fordi de tilbyr flere alternative arbeidsmåter utover de som innebærer tradisjonell lesing og skriving. Til tross for at læreboka anses som en trygghet for svake elever, skildrer lærerne en praksis hvor også IKT-baserte kilder kan være et godt hjelpemiddel for disse elevene. Et eksempel er at en av informantene lar lite motiverte elever se filmklipp fremfor å lese i læreboka. Denne læreren og hennes kollega på ungdomstrinnet, lar imidlertid ikke elevene selv velge læremidler, og svarer bekreftende på at noe av årsaken til dette kan være ungdomsskolelevenenes manglende selvstendighet. Det betviles at elevene har gode nok forutsetninger for å navigere i det uoversiktlige landskapet av eksterne kilder.

5.3 Forslag til videre forskning

I dette prosjektet er empirien samlet inn gjennom intervjuer hvor lærere har beskrevet og begrunnet egen læremiddelpraksis. Et forslag til videre forskning er å observere læreres faktiske bruk av læreboka og andre læremidler i klasserommet. Dette kan bidra til å bekrefte eller avkrefte funn i denne undersøkelsen. Et annet forslag er å se på læremiddelbruken fra elevenes perspektiv. Det er elevene som er gjenstand for lærernes læremiddelbruk på daglig basis, og de kan bidra med viktige innspill til hvordan læremidlene kan brukes på en mest mulig hensiktsmessig måte. Videre ville en kombinasjon med intervju av både lærere og deres elever gitt en gjensidig sjekk av troverdigheten i begge gruppers uttalelser. I en ideell verden hadde denne oppgaven hatt et flermetodedesign som tok hensyn til alle disse mulige tilnæringsmåtene. Dette er imidlertid utenfor rekkevidde for en 30-studiepoengs

masteroppgave. Det beste jeg kan gjøre er å oppfordre andre som skulle være interessert i hvordan lærere bruker læremidlene, og hvorfor de bruker dem som de gjør, til å angripe temaet gjennom en eller flere av de nevnte innfallsvinklene.

Litteraturliste

Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (red), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.

Berntsen, J. S. (1999). *Internett for samfunnsfagene: en fagdidaktisk veiledning*. Oslo: Gyldendal.

Bjørke, G. (2013). *Vitskap og kunnskap i profesjonsutdanningane*. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/114414/Rapport.pdf>.

Blikstad-Balas, M. (2015). *Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?* Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/288840024_Skolens_nye_literacy_-_Hvordan_endres_skolens_tekstpraksiser_nar_digital_teknologi_er_tilgjengelig_i_klasserommet.

Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel?. I R. E. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325-347). Oslo: Novus Forlag.

Blikstad-Balas, M. & Hvistendahl, R. E. (2013). Students' digital strategies and shortcuts: searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*. ISSN 1891-943X, (1/2), 32-48.

Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre - forstå mer*. Oslo: Gyldendal.

Bueie, A. A. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen - sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (red.), *Fag og*

arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole. Oslo: Universitetsforlaget.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 utg.). New York: Routledge.

Eikseth, E., Kreutz-Hansen, E., Nordtømme, N. & Gudmundsdottir, S. (1992). Tre informanternes oppfatning av klasseromsforskning. *Nordisk Pedagogik* (1), 3-12.

Englund, B. (1999). Lärobokskunnskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige* (4), 327–348.

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

Fjeldstad, D. (2009b). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor - adjunkt - lærer* (s. 251-272). Oslo: Universitetsforlaget.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Grajek, S. (2013). *Understanding What Higher Education Needs from E-Textbooks: An EDUCAUSE/Internet2 Pilot*. Louisville: EDUCAUSE Center for Analysis and Research. Hentet fra: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1307/ERS1307es.pdf>.

Gudmundsdottir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Haukeland, I. H. (2009). *Lærebokas usikre fremtid*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). H. I. Haukeland, Oslo.

Heyerdahl-Larsen, C. (2000). *Læreboken- tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. (Mastergradsavhandling,

Universitetet i Oslo). C. Heyerdahl-Larsen, Oslo.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. Andre delrapport. NF-rapport nr.3/2010.* Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport.* NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.

Högström, V. (2009). *Lärobok eller alternative läromedel? En inblick i lärares val av läromedel i gymnasieskolans engelskundervisning.* (Eksamensoppgave, Högskolan i Gävle). V. Högström, Gävle.

Jensen, E. B. (2015). *Fortolkningsmuligheter i læreboka Streif.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). E. B. Jensen, Oslo.

Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk.* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Juhlin-Svensson, A.-C. (2000). *Nya redskap för lärande: studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan.* Stockholm: HLS Förlag.

Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevens skyld? *Acta Didactica Norge*, (8), nr. 1, art. 6, 1-20.

Juuhl, G.K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn. Rapport 1/2010.* Høgskolen i Vestfold.

Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Lande, Ø. M. (2007). *Hvordan vurdere og velge lærebøker?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Ø. M. Lande, Oslo.

Lovdata (2006, 23.06). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 1. Innholdet i opplæringa. *Lovdata*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.

Lovdata (2015, 01.10). Ny straffelov trer i kraft 1. oktober 2015. *Lovdata*. Hentet fra https://lovdata.no/artikkel/ny_straffelov_trer_i_kraft_1__oktober_2015/1613.

Liebich, H. (2012). Læreboka er under press. *Forskning.no*. Hentet fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>.

Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2008). Les side 120 til 170 og svar på spørsmålene. *Utdanning* (9), 54-57.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.

Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *St.meld. nr. 030 (2003-2004). Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>.

Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *St.meld. nr. 31(2007-2008). Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>.

Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I R. Mikkelsen. & H. Fladmoe (red.), *Lektor - adjunkt - lærer* (s. 291-309). Oslo: Universitetsforlaget.

Moen, T. (2011). Narrativ forskning - fundament, premisser og prosess. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Nordskog, E. (2008). *Kunnskapsløftet: Et løft for lærebøker i geografi*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). E. Nordskog, Trondheim.

Norsk Lektorlag (2009). *Elever trenger lærebøker og digitale læremidler*. Hentet fra: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2009/elever-trenger-lareboker-og-digitale-laremidler-article264-197.html>.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Rasmussen, I. & Hagen, Å. M. (2013). *Facilitating students' sense-making in modern history through a computer-supported note-sharing tool*. München: EARLI symposium. 27-31. august 2013.

Rogne, M. (2009). Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3 (1), 1-21.

Rønning, W. M. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.

Saabye, M. E. R. (2005). *Lærebokas rolle i undervisningen: en drøfting av lærebokas mulighetsbetingelser ut fra begrepene dialog, kommunikativt samspill og individuelle læringsforutsetninger*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). M. E. R. Saabye, Oslo.

Sandvik, M. (2009). Digitale læringsressurser – nye tekster, arbeidsmåter og muligheter. I S. Østerud (red.), *ENTER. Veien mot en IKT-didaktikk* (s. 132-153). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Seixas, P. (2001). Review of Research on Social Studies. I V. Richardson (red.), *Handbook of*

Research on Teaching (s. 545-565). Washington DC: AERA.

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sigurgeirsson, I. (1992). *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Univeristy of Sussex.

Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D., Solstad, T. og Aamotsbakken, B. (2004). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I Knudsen, K., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 271 -289). Oslo: Novus.

Skjelbred, D. (2007). Teachers' guides in Textbook Research. *IARTEM e-Journal*, 1 (1), 1-10. Hentet fra <http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume1.1/skjelbred.pdf>.

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen*. Skolverket: Stockholm.

Sætre, P. J. (2010). Vurdering av lærebøker. I R. Mikkelsen og P. J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.

Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 352-363.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet, a. *Læreplan i samfunnsfag. Hovedområder*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>.

Utdanningsdirektoratet, b. *Læreplan i samfunnsfag - kompetansemål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=-1510282425>.

Utdanningsdirektoratet, c. *Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggjande ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande_ferdigheter.

Utdanningsdirektoratet, d. *Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.

Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo akademisk förlag.

Vedlegg X: Intervjuguide

(Et eksemplar av læreboka skal være tilgjengelig, slik at informanten kan peke og forklare.)

Noter hvilket fag intervjuet tar utgangspunkt i.

Er bruk av lærebok og andre læremidler noe som blir diskutert blant lærerne på skolen?

Eventuelt på hvilken måte?

Hva mener du er fordeler ved å bruke lærebok?

Hva mener du er lærebokas største svakheter?

Hvilke refleksjoner gjør du når du velger å benytte et bestemt læremiddel på en bestemt måte?

På hvilke måter bruker du læreboka i undervisningen?

Følger det lærerveiledning med læreboka? Benytter du deg av den, og hvordan påvirker eventuelt denne din bruk av boka?

Hva tror du er grunnen til at du bruker læreboka slik du gjør?

I hvilke temaer/læringssituasjoner synes du at læreboka særlig er et egnet læremiddel?

Hvorfor?

I hvilke temaer/læringssituasjoner synes du at læreboka er et **lite** eget læremiddel? Hvorfor?

Hvor fornøyd er du med kvaliteten på læreboka du anvender?

Brevik og Gunnulfsen, 2012: Bison

«B for Bilder og Bildetekster

I for Innledning eller Ingress

S for Sammen drag eller Siste avsnitt

O for Overskrifter

N for Nye ord, NB-ord eller Nøkkelord»

Vise frem denne.

- Benytter du deg av komponentene i BISON, eventuelt på hvilken måte?

På en skala fra 1-10, i hvor stor grad føler du at arbeid med bakgrunn i læreboka bidrar til å dekke kompetansemålene? Begrunn gjerne svaret.

Benytter du deg av andre læremidler enn læreboka i samfunnsfagundervisningen? I så fall hvilke?

Hvordan velger du hvorvidt du vil bruke lærebok eller et annet læremiddel i en undervisningssituasjon?

Hender det at du kombinerer bruk av lærebok med andre læremidler, i så fall på hvilken måte?

Hvilke aktiviteter/oppgaver lar du elevene jobbe med i læreboka? Hvorfor?

Har elevene innflytelse på hvordan du eller dem bruker boka? Kan du eventuelt komme med eksempler her?

Hvilke hensyn tar du til elevsammensetningen (elevenes faglige nivå, forutsetninger og preferanser) når du lar elevene bruke ulike læremidler?

Hender det at du lar elevene velge mellom å anvende læreboka eller andre læremidler? Hvorfor/hvorfor ikke?

Så et spørsmål om differensiering mellom ulike læremidler. Hender det at du gir ulike elever forskjellige læremidler å jobbe med i samme undervisningsøkt? Hvorfor/hvorfor ikke? Kom gjerne med eksempler.

Så et spørsmål om differensiering innad i ett læremiddel. Hender det at du gir ulike elever forskjellige arbeidsoppgaver med samme læremiddel i samme undervisningsøkt? Hvorfor/hvorfor ikke? Kom gjerne med eksempler.

Når elevene jobber med andre læremidler enn læreboka, er det da du som lærer eller elevene selv som velger hvilket stoff de jobber med, samt hvordan de jobber med det? Begrunn gjerne svaret.

Legger du til rette for at elevene får trening i kritisk vurdering av læremidlene? Hvordan gjør du dette?/Hvorfor gjør du ikke dette?

Føler du at måten du bruker **læreboka** på har forandret seg med tiden? Hvis ja: Hvordan har den endret seg? Hvorfor tror du den har endret seg?

Har du i løpet av din tid som lærer opplevd noen endringer i lærebøkernes egnethet som didaktiske hjelpemidler? Hvordan har de eventuelt forbedret eller forverret seg?

Føler du at måten du bruker **andre læremidler** på har forandret seg med tiden? Hvordan har den endret seg? Hvorfor tror du den har endret seg?

Påvirker tilgang til digitale læremidler din bruk av læreboka og andre læremidler? Hvis ja: hvordan?

Saabye (2005): "Læringsmålene og innholdet i undervisningen må være styrende for når, hvordan, og hvilke læremidler en ønsker å ta i bruk i undervisnings- og læringsammenheng".
- Hva tenker du om denne påstanden, og hvilke hensyn tar du til læringsmål og innhold i undervisningen i din bruk av læremidler?

Hva er din alder?

Hva slags lærer-relevant utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Er det da til sist noe du ønsker å ta opp, utover det vi allerede har snakket om?

Vedlegg Y: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Samfunnsfaglæreres bruk av lærebok og andre læremidler

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få et mer detaljert innblikk i *hvordan* samfunnsfaglærere bruker læreboka og andre læremidler i klasserommet, og hvilke refleksjoner de gjør rundt deres bruk av disse. Dataene vil danne empirigrunnlaget for min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo.

Forespørselen om deres deltakelse kommer som følge av at deres skole har en gunstig og praktisk geografisk beliggenhet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dataene vil bli samlet inn gjennom individuelle intervjuer, ansikt-til-ansikt. Varigheten per intervju vil være maksimalt 60 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, men ikke på film. Spørsmålene vil omhandle hvordan lærerne bruker læremidlene, og hvorfor de bruker de som de gjør.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016. Personopplysninger og opptak vil deretter bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med
Frank Tvetter, e-post: franktveter@gmail.com, telefonnummer: 48224669.
Veileder er Rolf Mikkelsen, e-post: rolf.mikkelsen@ils.uio.no.

Det er avklart med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) at studien ikke trenger å
meldes inn til Personvernombudet for forskning, da det ikke skal innhentes direkte
personidentifiserende opplysninger.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

