

Drøfting i Samfunnsfaget

Hvordan forstår samfunnsfaglærere drøfting?

Even Gulbrandsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

23.06.2016

Drøfting i Samfunnsfaget

Hvordan forstår samfunnsfaglærere i videregående skole drøfting?

Even Gulbrandsen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

© Even Gulbrandsen

2016

Drøfting i samfunnsfaget

Even Gulbrandsen

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

Trykk: Grafiske senter, Oslo

Sammendrag

Drøfting er en sentral ferdighet i samfunnsfaget, både som uttrykksmåte og i tilknytning til vurderingssituasjoner, likevel er det en allmenn oppfattelse av at drøfting er forvirrende og utydelig. Formålet med denne studien er å utforske og belyse noe av kompleksiteten i begrepet drøfting. Problemstillingen for studien er: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere i videregående skole drøfting?* Den tar utgangspunkt i Førland (1996), Flyum (2011) og læreplanenes beskrivelser av drøfting som metode og ferdighet. Studien viser til elementer som knytter drøfting, kritisk tenking og fagskriving sammen med formål for samfunnsfaget.

Studien bygger på en kvalitativ metodetilnærming og analysene baserer seg på et empirisk datamateriale samlet gjennom fire forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere i videregående skole. Intervjuene er blitt transkribert og deretter kodet i anvendelige kategorier for analyse. Analysen er blitt gjort med et formål om å utforske drøfting som begrep og deles i to. På den ene siden er lærernes forståelse av drøfting og på den andre siden er hvordan lærerne bruker drøfting i undervisningen. Felles for det teoretiske og empiriske materialet er at det knyttes tett til offentlige dokumenter i skolen.

Analysen av datamaterialet viser at forståelsen av drøfting støtter seg i stor grad på bruk av synonymer for å forenkle eller utdype begrepet. Diskusjon er et slikt synonym. Lærerne uttrykker også en forståelse for drøfting som kan innebære at begrepet brukes for å beskrive en fagartikkel. Det vil si at elever får i oppgave å skrive en drøfting, når det forventes en fagartikkel som svar. Elementer som oppgavestruktur og problemstilling blir trukket inn når det prates om drøfting. Videre vises det til lærernes oppfatning om læreplanens beskrivelse av drøfting. Et annet moment som trekkes frem er lærernes tanker om tverrfaglig samarbeid som sentralt i arbeidet med drøfting.

Forord

Jeg vil først rette en stor takk til min veileder, Elin Sæther. Takk for interessante, utfordrende og oppklarende faglige samtaler og moralsk støtte! Du er virkelig en dyktig veileder som har inspirert meg til å stå på for å skrive denne oppgaven. Tusen takk!

Videre vil jeg takke studiens informanter. Uten deres innsikt og vilje til å svare utdypende ville ikke denne studien vært mulig. Takk for at jeg fikk låne deres tid!

Jeg vil videre rekke en takk til familien min, gode venner og medstudenter for støtte, oppmuntrende ord og interessante samtaler.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjæreste og samboer, Helene Ask Skjellum. Din tålmodighet, støtte, inspirasjon og hjelp til korrekturlesing har vært uvurderlig. Du er fantastisk! Det er også godt å ha en liten gutt som gir glede og motivasjon i møte med faglige utfordringer. Takk for at du er så herlig, Oliver. Takk til dere begge!

Even Gulbrandsen

Oslo, juni 2016

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Formål for studien	2
1.4	Leserveiledning	3
2	Teori	4
2.1	Kritisk tenking	4
2.1.1	Kritisk tenkning i læreplanen	4
2.1.2	Hva er kritisk tenkning?	5
2.1.3	Kritisk tenkning som høyereordenstenking.....	7
2.2	Fagskriving i samfunnsfaget.....	10
2.2.1	Skrijving i samfunnsfaget.....	11
2.2.2	Fagskriving.....	12
2.2.3	Vurdering	14
2.3	Drøfting i samfunnsfaget.....	16
2.3.1	Drøfting fremstilt i læreplanen.....	17
2.3.2	Begrepsutforskning	19
2.3.3	Hva sies om drøfting?	19
2.3.4	Selvstendighet og originalitet i drøfting.....	21
2.3.5	Drøfting og demokrati.....	22
2.3.6	Drøfting for andrespråksbrukere	22
2.3.7	Argumentasjon	23
2.3.8	Avslutning	26
3	Metode.....	27
3.1	Innledning.....	27
3.2	Kvalitativ metode	27
3.2.1	Semi-strukturert livsverdenintervju.....	28
3.3	Datainnsamlingsprosessen.....	29
3.3.1	Rekruttering av intervjupersoner.....	29
3.3.2	Intervjuguide	30
3.3.3	Intervjusituasjon	31

3.3.4	Transkripsjon.....	32
3.3.5	Analyse.....	33
3.4	Forskningsetikk	35
3.5	Reliabilitet og validitet	37
3.6	Avslutning	39
4	Analyse del 1: Hvordan forstår lærerne drøfting?.....	41
4.1	Innledning.....	41
4.2	Drøfting er vanskelig	41
4.2.1	Begrepet er vanskelig – Komplisert og mangetydlig	42
4.2.2	Å skrive drøftende er vanskelig – Komplisert skriveform.....	42
4.2.3	Det er vanskelig å være drøftende – Moden nok til kritisk tenking?	43
4.3	Besvar oppgaveteksten	44
4.4	Mangelfull eller uttømmende drøfting	45
4.5	Saklighet eller synsing.....	49
4.6	Selvstendighet eller reproduksjon	52
4.7	Drøfting på høyt og lavt nivå.....	53
4.8	Drøfting som fagartikkel	55
4.9	Avslutning	58
5	Analyse del 2: Hvordan bruker lærerne drøfting i skolen?	60
5.1	Innledning.....	60
5.2	Læreplanen	60
5.2.1	Tydelighet i læreplanen	61
5.2.2	Ønske om endring	62
5.3	Undervisning	64
5.3.1	Direkte eller indirekte undervisning i drøfting.....	64
Diskuter – Forenkling av begrepet	66	
5.4.....	66	
5.5	Modelltekster.....	69
5.6	Drøfting for elever med norsk som andrespråk	70
5.7	Retorikk	71
5.8	Fagsamarbeid.....	74
5.9	Avslutning	76
6	Avslutning	78

6.1	Hovedfunn	78
6.2	Bidrag	79
6.3	Veien videre.....	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	84

No table of figures entries found.

1. Innledning

Drøfting er ullent, forvirrende, utydelig og viktig. Dette er stikkord informantene beskriver drøfting med. De samme tankene har jeg selv hatt i løpet av min skolegang. Ved et raskt google søk finner man lett slike kommentarer «Konge! Alltid sett på meg selv som skoleflink, men drøfting har jeg alltid stresset med og gruet meg til når jeg får dette i oppgave» (Kosberg, 2012) Denne studien utforsker en sentral ferdighet i den norske skolen på videregående trinn. Den tar for seg fire samfunnsfaglæreres tanker om drøfting og forsøker å bidra til en samtale om drøfting i praksisfeltet. Studien viser til norsk litteratur om drøfting og undersøker hvordan drøfting uttrykkes i læreplanen. I denne innledningen skal jeg gjøre rede for problemstillingen for studien, begrunnelser for den og relevante avgrensinger. Jeg vil også utdype noe av min motivasjon for valget av tema. Avslutningsvis vil jeg beskrive et kart for lesing av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Masteroppgaven opplevde jeg som et egnet format til å bidra til en større samtale om drøfting i samfunnsfaget og utforske kompleksiteten i begrepet. Spesielt etter å ha lest Langø (2015) sin studie om drøfting i samfunnsfaget ble jeg nysgjerrig på å finne ut mer om hva som ligger i begrepet og ferdigheten. I tillegg opplevde jeg at læreplanen ikke gav tydelige beskrivelser om hva elevene faktisk skulle lære. Spesielt med tanke på at til sammen syv kompetansemål, fordelt på fire av fem læreplansområder for samfunnsfag i videregående skole, fremhever bruk av drøfting (Utdanningsdirektoratet, 2013a), blir det klart at dette er en ferdighet som oppfattes som viktig av myndighetene.

Når Kunnskapsdepartementet i tillegg fremhever dybdelæring i den nye stortingsmeldingen, «Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016) og at de ønsker et skifte mot undervisning som skal bidra til fordypning i faget, anser jeg det som viktig å fremme en tydelig forståelse for hva drøfting innebærer. Nettopp fordi drøfting er en utmerket metode for fordypning i saker og faglige tema.

1.2 Problemstilling

Temaet i studien ble dermed drøfting i samfunnsfaget og ettersom det er gjort lite i form av studier om dette temaet, besluttet jeg at jeg ville ta et utforskende perspektiv på temaet og undersøke de momentene og elementene lærerne selv trakk frem som viktige.

Problemstillingen ble som følger:

Hvordan forstår samfunnsfaglærere i den videregående skolen drøfting?

Det er gjort noen avgrensninger i denne problemstillingen. Først og fremst relatert til utvalget av mulige informanter. Jeg ønsket å undersøke drøfting blant lærere i videregående skole. Grunnen er at drøfting blir brukt hyppigere i læreplanene for videregående, enn i løpet av grunnskolen. Drøfting dukker opp i kompetansemålene for ungdomskolen også (Utdanningsdirektoratet, 2013a), men det antas å være en viktigere ferdighet i videregående, fordi det er for mange en studieforbereende utdanning. Videre har utvalget blitt begrenset til samfunnsfaglærere. Grunnen til dette valget er at jeg ønsket å se ferdigheten fra et samfunnsfaglig perspektiv og ikke som en del av språkfag, slik som norsk. Det er likevel mange referanser til tverrfaglighet og norsk i denne studien, men fra et samfunnsfaglig perspektiv. Hva er samfunnsfag i denne studien? Først og fremst peker jeg på fellesfaget Samfunnsfag i Vg1/Vg2. Jeg trekker også inn elementer fra programfaget under fellesbetegnelsen Politikk, individ og samfunn, ettersom disse fagene er sterkt knyttet til de samfunnsvitenskapelige tradisjonene.

Drøfting er likevel det som står i sentrum i denne studien og igjen er det en vid forståelse for drøfting som legges til grunn. Jeg viser til flere forsøk på å definere begrepet og forskjellige måter å bruke det på. Likevel kan drøfting ses som en ferdighet og som en metode. Jeg legger også læreplanens bruk av drøfting i de generelle ferdighetene skrive og muntlig, til grunn for en tanke om at drøfting kan gjøres muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

1.3 Formål for studien

Hensikten med studien er å delta i å åpne en samtale om drøfting i samfunnsfaget. Drøfting er et hyppig brukt begrep i retningslinjer lærere må forholde seg til daglig og oppleves av mange, både lærere og elever som vanskelig og forvirrende. Dette er problematisk fordi det er en ferdighet som kan knyttes tett opp mot demokratiske tradisjoner og videreføringen av disse

(Flyum, 2011). Med en mangelfull og oppstykket forståelse av drøfting kan det påvirke ungdommers evne til å ytre seg på en funksjonell måte i samfunnet. I tillegg kan det gjøre vurderingen av elevarbeid i forbindelse med eksamener urettferdig.

Med tanke på den nye retningen Kunnskapsdepartementet og Regjeringen ønsker for skolen er drøfting et aktuelt tema. De trekker spesielt frem begrepet dybdelæring og skriver:

«Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016:33). Når revideringen av læreplanen blir betingelsene for skolehverdagen, vil drøfting og arbeid med fagartikler i videregående bli enda mer sentral.

1.4 Leserveiledning

I det neste kapittelet gjør jeg rede for sentral teori knyttet til drøfting. Teorikapittelet er delt i tre med hvert sitt fokusområde. De er kritisk tenking, fagskriving i samfunnsfaget og drøfting. Hensikten med en slik inndeling er å vise hvor dypt drøfting er knyttet til samfunnsfaget. Kritisk tenking er knyttet til helt sentrale mandater i samfunnsfaget og utvikling av kritisk tenkende individer er en målsetting for faget. Det samme gjelder fagskriving og arbeidet med å lære å skrive fagartikler fremmes i de grunnleggende ferdighetene for samfunnsfaget. Drøfting som jeg skal vise er nært knyttet til alle disse momentene.

I Kapittel tre vil jeg gjøre rede for metodebruk i denne studien. Det vil si en nøye utdypning av valg jeg har tatt i løpet av prosessen med å utvikle og gjennomføre studien, med et fokus på å gjøre prosessen så gjennomsiktig som mulig. Jeg har gjennomført fire kvalitative livsverdensintervju og brukt transkripsjonene som empiri.

Kapittel fire er den første analysedelen og tar for seg lærernes forståelse for drøfting og en utdypning av hvordan drøfting og fagartikler kan ses som synonyme. Kapittel fem er analyse del to og utdyper lærernes tanker om drøfting i undervisning og læreplanen. Kapittel seks er avslutningen hvor jeg vil oppsummere sentrale funn og vise hvordan denne studien kan inngå i en samtale om drøfting i praksisfeltet.

2 Teori

I dette teorikapittelet vil jeg introdusere sentrale begrep og litteratur knyttet til drøfting.

Kapittelet vil begynne med å gjøre rede for kritisk tenking. Formålet med å trekke inn kritisk tenking i en utforskende studie om drøfting er å vise samspillet mellom ferdighetene drøfting og kritisk tenking. I den generelle delen av læreplanen og i læreplanen i samfunnsfag fremstår kritisk tenking som en av de mest sentrale ferdighetene elevene skal ha tilegnet seg i løpet av skolegangen. Jeg skal vise at drøfting er en utmerket måte å øve på og bruke kritisk tenking.

Del to av teorikapittelet vil ta for seg fagskriving i samfunnsfaget. Den vil vise til hvordan den grunnleggende ferdigheten skrive kommer til uttrykk i læreplanen og ulike perspektiver på skrive som gjør seg gjeldende for samfunnsfaget. Dette vil også bli knyttet til både kritisk tenking og drøfting.

Del tre dreier seg om drøfting. Denne delen vil utforske begrepet og se hva litteraturen sier om drøfting. Den vil også vise til hvordan drøfting uttrykkes i styringsdokumenter for skolen.

2.1 Kritisk tenking

Kritisk tenking i skolen blir fremstilt med formålet å oppfostre nok mennesker i stand til være rasjonelle, selvstendige og deltagende i demokratiet (Opdal, 2008:49). Med en godt utviklet kritisk sans kan man ta del i demokratiske prosesser og ta informerte og selvstendige valg. Opdal (2008) viser derfor til at kritisk tenking må ses i lys av et dannelsesideal og ikke bare utvikle kritisk kompetanse hos mennesker, men mennesker som fungerer kritisk. Opdal (2008) peker på at kritisk tenking er et valg. Personer kan være kapable til å tenke kritisk, men velger å ikke gjøre det. Det må legges til rette for at kritisk tenking blir en del av et karaktertrekk, hvor personen er tilbøyelig til å ønske å oppklare utydeligheter og selvmotsigelser, i stedet for å la det ligge. Videre skal jeg først gjøre rede for hvordan kritisk tenking blir presentert i læreplanen, før jeg videre utdyper kritisk tenking som begrep.

2.1.1 Kritisk tenkning i læreplanen

Vitenskapelig metode og kritisk tenkning er to viktige verdier i den norske skolen og det fundamenteres blant annet i læreplanens generelle del. Det fremheves «*Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for de enkelte ledd i en tankerekke holder.*

Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Undervisningen skal gi elevene øvelse i å kunne utøve kritisk tenkning i møte med ny og allerede etablert kunnskap, ved å trene opp elevenes kritiske sans og skepsis til påstander kan de i større grad møte og vurdere sannheten i disse.

Forståelsen av kritisk tenkning gjengis også i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), under overskriften kritisk tenkning og skjønn: «På alle livsfelter kreves kritisk skjønn, som også utvikles i møtet med disse tradisjonene. Dømmekraft utvikles ved å vurdere ytringer og uttaler mot standarder». Her vises det at evnen til å vurdere utsagn og prestasjoner kan øves opp gjennom bruk og problematisering av utsagn og prestasjoner. Vurderingen av ytringer og uttaler opp mot standarder kan ses i samsvar med kritisk tenkning og vurdering opp mot kriterier. Den kritiske tenkningen består av å gjennomføre en prosess eller evaluering av informasjon, kunnskap, verdier og holdninger for å komme frem til en gjennomtenkt beslutning. Oppgaver som kan fremme kritisk skjønn kan forstås som en viktig del av undervisningen.

Læreplanen viser til forståelsen av kritisk tenkning som en disposisjon eller mental innstilling eleven og læreren kan «ta på seg». Under overskriften *Det Integrerte Mennesket* skrives det: «å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon - og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den mentale innstillingen vil dreie seg om en predisposisjon til å utvise toleranse og forståelse i møte med andre når saker diskuteres. Saklig argumentasjon er viktig for deliberativ aktivitet i samfunnet hvor politiske og menneskelige saker skal diskuteres, det å ha respekt og forståelse for en felles debattkultur er viktig. Likevel er det som Lim (2015) påpeker, viktig at en også klarer å inkludere mange forskjellige stemmer og utestenging av uønskede meninger vil være uheldig i et demokrati. Kritisk tenkning vil på samme måte som skepsis handle om å kunne balansere kritikk og aksept på en gjennomtenkt måte.

2.1.2 Hva er kritisk tenkning?

Kritisk tenkning som begrep henter meningsinnhold fra flere forskjellige fagfelt og det fører til et betydningsmangfold. Filosofien knytter kritisk tenkning opp mot logikken og

vitenskapelig metode (Opdal, 2008). En annen tilnærming er forskning på tankenes natur, der ulike tankeprosesser deles i høyere og lavere ordens tankeprosesser. Fokuset blir dermed flyttet til hvordan hjernen fungerer når den utfordres med ulike typer mentale oppgaver (Newman, 1990. Lim, 2015). Videre vil fire synsvinkler på kritisk tenkning bli utdypet.

Opdal (2008) representerer et filosofisk perspektiv på kritisk tenkning. Tvil forstås som en sentral mental tilstand når det skal tenkes kritisk. Kritisk tenkning kan ses som en prosess for å komme frem til et standpunkt, der prosessen består i å vurdere påstander, antakelser, verdier og normer og gyldigheten av disse opp mot relevante kriterier. Kritisk tenkning er avhengig av på to elementer. Først trengs det en mental tilstand som igangsetter kritisk tenkning. Den mentale tilstanden peker på at mennesket er tilbøyelig til å stille seg tvilende til noe og ønske å komme til bunn i og oppklare denne tvilen. Tvilen gjør at en vil undersøke om en påstand bør forkastes eller aksepteres. Den andre er at tvilen må undersøkes opp mot kriterier.

Disse kriteriene rettes mot argumentene som underbygger en påstand. Ved at vi stiller oss tvilende til en påstand er vi nødt til å undersøke grunnene som fremmer påstanden og om de faktisk kan anses som sanne. Dette gjøres ved å undersøke argumentene og premisene for argumentene opp mot krav om holdbarhet og relevans (Opdal, 2008). Den kritiske tenker må avgjøre om grunnene for påstanden er gode grunner. Krav om holdbarhet dreier seg om hvor stor grad av tiltro vi har til argumentet som sant eller sannsynlig. Krav om relevans dreier seg om begrunnelsen for at en påstand er sann, faktisk relateres til den aktuelle påstanden og ikke til noe som ligner på påstanden.

Kritisk tenkning presenteres av Hope og Klausen (2012) i form av det de kaller skepsis, eller vitenskapelig fundamentert tvil. Skepsis er en innstilling til kunnskap og dreier seg om å finne overblikk over den informasjon ved å ta et skritt tilbake og vurdere påstander kritisk og undersøke vitenskapelig dokumentasjon før det tas en endelig stilling til en påstand. Det viser til et ønske om å favne om den kunnskapen som mest sannsynlig er sann og en vilje til å innrømme feil og akseptere ny kunnskap på bakgrunn av en vurdering av vitenskapelig basert kunnskap og ikke etter hva som føles riktig for en selv.

Lim (2015) peker på relasjonen mellom kritisk tenkning og rasjonelle valg. Ved å formulere og bruke kriterier når man vurderer viten, normative utsagn, politiske beslutninger og alternative standpunkt i offentlige debatter kan man i større grad sikre rasjonelle og begrunnede valg. Lim (2015) viser også til den nære tilknytningen mellom kritisk tenkning og

demokratiet. Kritisk tenkning forstås som en av forutsetningene for demokratisk medborgerskap. Demokratiske medborgere bør kunne tenke kritisk omkring ulike politiske beslutninger. Videre viser han at når en påstand skal vurderes kritisk, bør man samtidig tenke på perspektivene til de som fremsetter påstanden. Ønskes det en arena hvor saker kan diskuteres kritisk er det nødvendig med rom for gjensidig respekt mellom deltakerne. Respekt vises ved å føre debatten med rasjonelle og moralsk forsvarlige argumenter og påstander. Dette forutsetter en felles enighet om hvordan demokratiske debatter bør foregå og en felles identitet og forpliktelse til visse idealer. På den andre side peker Lim (2015) på at debattarenaer hvor det kreves en viss felles identitet kan enkeltindivider og grupper bli møtt med fordommer og utestengning, uavhengig av deres evne til å resonnerer og diskutere. Det kan for eksempel gjelde for individer og grupper som har ytterliggående meninger og forslag der majoriteten ikke anerkjenner disse meningene. I skolesammenheng kan det derfor være interessant å etablere «frisoner» der deltakelse på tvers av politisk tilhørighet, kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn beskyttes.

2.1.3 Kritisk tenkning som høyereordenstenking

Kritisk tenkning kan forstås som mentale prosesser som krever høy grad av fleksibilitet og evne til å jobbe med oppgaver som ikke innebærer rutine (Newman, 1990). Dette kaller Newman (1990), høyereordenstenking (*higher order thinking*). På den andre siden fremheves lavereordenstenking (*lower order thinking*), som oppgaver der det kreves rutinemessige eller mekanisk bruk av kjent kunnskap. Eksempler er oppramsing av informasjon fra hukommelsen eller inntasting av et kjent passord. Høyereordenstenking kontrasterer dette, der det handler om mentale utfordringer hvor et spørsmål eller en oppgave ikke kan løses via rutinemessige operasjoner. Oppgaven forutsetter analyse, tolkning og bearbeiding av informasjon for å komme frem til svar.

Det vises likevel til behov for bakgrunnskunnskap og innlærte ferdigheter i høyereordenstenking, men utfordringen består av å kunne bruke denne kunnskapen på nye måter (Lim, 2015). Kritisk tenkning er høyereordenstenking, ettersom kritikk krever at individet må innhente informasjon og analyser, og vurdere den informasjonen opp mot ulike kriterier (Lim, 2015:6). Vurderingen består av å sjekke om informasjonen møter de kriterierne som er satt for informasjonen. Det kan innebære å undersøke informasjonen

kildekritisk, ved å oppsøke informasjon om forfatteren og hvilke perspektiver han eller hun står for, eller ved å sjekke holdbarheten i argumentene, metoden og resultatene til studien.

Newman (1990) uthever at det er vanskelig å vurdere om elevene arbeider med høyereordenstenking eller ikke. Den enkelte elevs intellektuelle kapasitet og modenhet påvirker om en oppgave er en høyereordensoppgave eller ikke. I undervisningssituasjoner kan det være vanskelig å avgjøre om elevene faktisk arbeider med kompliserte høyereordenstenking eller om de opplever at oppgavene de får er lavereordens rutineoperasjoner. Forskning på feltet indikerer, for at elever skal mestre kognitive utfordringer trenger de en kombinasjon av bakgrunnskunnskap om emnet, ferdigheter i informasjonsprosessering og en holdning som fremmer refleksjon (Newman, 1990:46). For noen er det å føre en akademisk referanseliste en rutinemessig oppgave, for andre kan det være en uhyre komplisert oppgave som krever tolkning av oppskrifter for referansestil og vurdering om APA eller Harvard er riktig stil for oppgaven og fagfeltet. Den samme problemstillingen kan oppstå i møtet med matoppskrifter. Det er avhengig av om personen er vant til å lage mat etter oppskrifter, oversetning og tolkning av enheter kan også være utfordrende. For å lese oppskrifter på et annet språk enn morsmålet sitt, er man nødt til å oversette og ikke nødvendigvis bare tekst men også mellom måleenheter. Selv om fagspesifikk kunnskap er nødvendig for å løse kompliserte oppgaver er det ikke nok. Derfor hevder Newman (1990) at elever må få opplæring i tenkning og teknikker som støtter opp under arbeid med analyser, tolkning og bearbeiding av informasjon.

Roland Case på sin side (2005) kritiserer rangering av tankeprosesser. Spesielt hvis kritisk tenkning anses kun som høyereordenstenking, og mestring av andre lavereordenstenking ses kun som grunnleggende for å kunne utføre oppgaver av høyereorden. Det kan bidra til utestengning av elever eller grupper av elever. Særlig hvis slike resonnementer knyttes til læreplaner og følges av en reduksjon i forventning til elevene i disse gruppene. Case (2005) viser spesifikt til læreplaner for yrkesfag i Canada hvor verb endres fra «tolk» til «beskriv» og fra «utforsk» til «dokumenter». Kritisk tenking kan dermed bli en ferdighet knyttet til eliteelever eller de elevene som sikter seg inn mot høyere utdanning. En slik trend kan tolkes som ødeleggende for utdanning til demokratisk medborgerskap, fordi kritisk tenkning er en sentral komponent for å kunne delta i et demokrati på en fullverdig måte.

Case (2005) argumenterer for en undervisning der kritisk tenkning blir inkludert i både høyere- og lavereordenstenking. Ved å opprettholde en tankegang hvor kritisk tenkning kun

foregår som en høyereordenstenking blir det lettere å sette et «er lik» tegn mellom bruk av verb som analyse, tolkning og drøfting, og kritisk tenkning. En slik tankegang kan føre til at man tror elever tenker kritisk med en gang man gjennomfører en tolkning eller analyse, samtidig kan man gå glipp av de mulighetene lavereordenstenking kan tilby kritisk tenkning. Kritisk tenkning er en ferdighet og innstilling som bør være aktivert i forbindelse med informasjonsprosessering slik som lesing og forståelse av tekst. Ved å sette kriterier og vurdere disse kriteriene i møte med en tekst kan man aktivere kritisk tenkning ved lavere ordenstenking.

Case (2005) viser til utvikling av kritisk sans ved å styrke elevenes repertoar av intellektuelle verktøy som kan brukes i kritisk tenkning. Manglende verktøy er en utfordring i møte med kritisk tenkning. Det er vanskelig å gjennomføre en tilfredsstillende vurdering av ulike prosesser og spørsmål hvis en mangler de grunnleggende forståelsen for å kunne tenke kritisk. Han peker på fem verktøy elevene kan benytte seg av.

Først fremhever Case (2005) at *bakgrunnskunnskap* om det spesifikke temaet er essensielt for en gjennomtenkt refleksjon, ettersom det er vanskelig å vurdere en sak på gyldig vis uten inngående kunnskap om temaet. Deretter pekes det på at bruk av relevante *vurderingskriterier* er nødvendig for å kunne ta informerte beslutninger. Disse kriteriene må knyttes til de enkelte oppgavene ettersom de bør ta forskjellig form avhengig av konteksten de står i. Det å kritisk vurdere fremgangsmetode i et naturvitenskapelig forsøk innebærer andre kriterier og hensyn enn det å vurdere om et politisk argument er holdbart i en debatt. Opplæring i bruk og valg av ulike former for kriterier er dermed grunnleggende (Case, 2005). Videre fremheves behovet for et *spesifikt ordforråd* for å støtte opp uttrykk for kritisk tenkning. Det vil si kunnskap om ord og formuleringer som er sentrale i uttrykk for kritisk tenkning. Case (2005) trekker frem ord som «premiss» og «konklusjon», «årsak» og «utfall», samt kjennskap til vanlige feilslutninger innen argumentasjonsteori, slik som stråmannsargumentasjon og ad hominem argumentasjon, der det sparkes etter personen og ikke ballen (Opdal, 2008).

Den fjerde kategorien er *tenkestrategier* (Case, 2005). Her viser han til kunnskap om og ferdighet til å bruke ulike strategier for å organisere, prosessere og modellere informasjon og viten. Alt fra venn-diagram, der to eller flere delvis overlappende sirkler fylles med informasjon om et tema. Der sirklene overlapper føres det inn informasjon som er til felles for temaene og det som skiller de står i delen av sirkelen som ikke overlapper. Dette er for å lettere se sammenhenger og forskjeller mellom ulike elementer til omskriving av avsnitt for å

kunne trenge inn i en vanskelig tekst. Til slutt fremheves *tenkerens vaner* og viser til tanken om individets tilbøyelighet til å følge en rekke holdninger og verdier som støtter opp under god kritisk tenkning. Case (2005) fremhever verdier som rettferdig, tolerant, selvreflekterende og detaljorientert som sentrale verdier for kritisk tenkning.

Jeg har i løpet av denne delen utdypet kritisk tenkning sin plass i læreplanen. Kritisk tenking anses som en sentral målsetning i utdanningen av norske medborgere, slik at de kan opptre rasjonelt og selvstendig i møte med utfordringer i samfunnet. I tillegg har jeg vist til en rekke dimensjoner ved kritisk tenking som kan opptre i skolen. Til slutt har jeg gjort rede for hvordan kritisk tenking kan forstås som en del av høyereordenstenking, men samtidig problematisert tanken om at høyereordenstenking er viktigere enn lavereordenstenking.

2.2 Fagskriving i samfunnsfaget

Samfunnsfaget på videregående består av flere utdanningstilbud. Det deles i fellesfag, felles programfag og programfag (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fellesfag er for alle uavhengig av om de går på yrkesfag eller studieforbereende. Samfunnsfag VG1/VG2 er det vi kaller et fellesfag og er obligatorisk for å bestå videregående. Dette faget er en videreføring av samfunnsfagene elevene har hatt siden grunnskolen. I tillegg til det grunnleggende tilbudet i samfunnsfag, har elevene mulighet til å velge blant fire programfag som går under fellesbetegnelsen, politikk, individ og samfunn. Programfagene er Sosialkunnskap, Samfunnsgeografi, Sosiologi og sosialantropologi og Politikk og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fagene kan velges uavhengig av hverandre, men kan alle regnes som samfunnsfag. Det vil være rimelig å anta at kravene til fagskriving ikke skiller seg stort fra hverandre og forskjellene relateres i større grad til temaene og sakene det skrives om, selv om de stammer fra forskjellige fagtradisjoner og skriftkulturer. Forskjeller som oppstår i krav til skriftlig arbeide kan være individuelle for hver enkelt lærer.

I denne delen vil jeg ta for meg skrijving i samfunnsfaget med et fokus på fagskriving, som i samfunnsfaget innebærer drøfting. Jeg vil trekke inn perspektiver fra ulike fagområder, slik som fagskriving og vurdering. Først redegjør jeg for fagskriving og arbeid med artikler, deretter vil jeg vise hva som anses som god fagskriving i en lærebok for samfunnsfaget i VG1/VG2. Etter det skal det ses nærmere på hva som forventes fra det offentlige i form av

læreplaner. Denne delen vil bli avsluttet med å se på hvordan vurdering kan relateres til fagskriving i samfunnsfaget i den videregående skole.

2.2.1 Skrivning i samfunnsfaget

Skriving er viktig i samfunnsfaget, selv om det muntlige ofte prioriteres i samfunnsfaget Vg1/Vg2 innebærer det likevel mye muntlig arbeid i form av diskusjoner og samtaler. Det muntlige prioriteres stort sett på grunn av eksamensformen i samfunnsfaget. Likevel er skriving viktig for å utvikle visse ferdigheter. Spesielt hvis skriving anses som en viktig del av læringsprosessen (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010). Skrivning kan være et hjelpemiddel til å finne frem tanker og kan bidra til å utvikle tankene videre og strukturere de (Dyste et al. 2010:63). Det er likevel en tiltenkt progresjon i de ulike samfunnsfagene i videregående skole. Programfagene i politikk, individ og samfunn har et mye større fokus på fagtekster enn fellesfaget Samfunnsfag i Vg1/Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Fagskriving og spesielt drøftende artikler er utmerket til å lære komplisert fagkunnskap fordi det krever fordypning i et emne. Forfatteren skal finne informasjon som kan belyse flere sider av en sak og vurdere de. Fordypende arbeid er med på å utvikle og strukturere tanker og tekst (Dysthe, et al. 2010:63). Dette reflekteres i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016:33) hvor dybdeløring trekkes frem som et satsningsområde. Selv om skriving kan ha egenverdi i en læringsprosess, brukes fagartikler og fagskriving oftest når det er et produkt som skal vurderes.

Fagskriving i videregående vil som regel ha vurdering som mål. Dysthe, et al. (2010:40-42) deler skriving i to kategorier, presentasjonsskriving og tankeskriving. Tankeskriving er en måte å klargjøre tanker for seg selv. Den er uformell og gjerne usammenhengende. Formålet er å utforske tanker for å komme videre med et tema. Presentasjonsskriving er tekster med et mål om å kommunisere og presentere informasjon. En fagartikkel er det man kaller en presentasjonstekst og i skolen er det en tekst som skal vurderes av en mottaker, læreren, men også en sensor i forbindelse med eksamen. Tankeskriving tar ofte form som notater og logger, men også som førsteutkast av en artikkel. Det er vanlig praksis blant dyktige skrivere og det er en metode som kan være nyttig for elever i skolen, i forbindelse med skriveprosessen (Dysthe, et al. 2010). Et utkast kan være med på å utvikle tankene før de presenteres.

2.2.2 Fagskriving

Hva er så fagskriving? Fagskriving kan forstås som prinsipper for faglig skriving. Det innebærer å følge enkelte idealer, konvensjoner og bruke en skrivestil som oppleves troverdig, for å presentere forskning og andre teoretiske eller empiriske perspektiver (Dysthe, et al. 2010). Forskjellige fagdisipliner kan legge vekt på ulike normer som er spesielt for faget, men det er flere elementer som er felles for vitenskapelige artikler eller fagskriving. Det stilles høyere forventninger til skriving i høyere utdanning enn i videregående skole, men idealene og prinsippene for skriving i høyere utdanning, kan forstås som mål lærere og elever i videregående kan strekke seg etter. Det gjelder spesielt elever som velger studieforberedende linjer i videregående. Dysthe, et al. (2010:22) presenterer en liste på 14 generelle punkter som forventes av faglig skriving i høyere utdanning. De er: *Å være analytisk, å være kritisk, å strukturere teksten logisk, å utvikle en sentral problemstilling, å utvikle argumentasjon, å underbygge argumenter, å binde sammen teori og empiri, å trekke en konklusjon, å bruke korrekt terminologi, å bruke primærtekster, å dokumentere kilder, å tolke materiale og å uttrykke egne meninger og underbygge dem.*

Flere av elementene presenteres i læreplanboken «Delta! Samfunnsfag VG1/VG2» (Holgersen, Iversen og Kosberg, 2013), som sentrale kriterier for å skrive en god fagartikkel i samfunnsfaget. En artikkel i samfunnsfaget skal ifølge Delta! inneholde en *innledning* som presenterer en tydelig formulert og fruktbar *problemstilling*. Den skal ha en *hoveddel*, hvor du presenterer informasjon knyttet til problemstillingen og presise *kildereferanser*. *Hoveddelen* skal også ta for seg drøftingen av informasjonen, før det skal avrundes med en *konklusjon*. Dette følger tradisjonelle krav for hvordan en fagartikkel i høyere utdanning skal være. Det er en tredeling med tydelige og logisk strukturerte overganger og krav til både problemstilling og presis kildeføring. Dette er skriftkultur som er essensiell for de som ønsker å ta høyere utdanning.

I oppskriften viser de under overskriften *drøfting* til at gode artikler innebærer drøfting i hoveddelen (Holgersen et al., 2013:28-29). Drøfting blir presentert som argumentasjon og vurdering av ulike forklaringer for samfunnsforhold. Det innebærer vurdering av fakta og hvordan de underbygger ulike forklaringer og hvorvidt informasjon kan utelukke enkelte forklaringer. Drøfting kan også innebære kildekritikk, der elevene må vurdere informasjonens troverdighet. Hoveddelen og drøfting i videregående inneholder en rekke av nøkkelementene og Dysthe, et al. (2010) beskriver, bruken av argumenter, å være kritisk og

analytisk ved å vurdere både kilder og innhold i egen tekst. Fagskriving er nært knyttet til læreplanen og de kravene som er stilt gjennom de grunnleggende ferdighetene.

Skriving i læreplanen

I læreplanen for samfunnsfag vises det under den grunnleggende ferdigheten skrijving at skrijving i samfunnsfag innebærer en rekke komponenter (Utdanningsdirektoratet, 2013a). De mest fremtredende er å kunne uttrykke, begrunne og argumentere for standpunkt, å kunne sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger og vurdere verdien av kilder, hypoteser og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglige undersøkelser. Det understrekes også at å kunne formulere problemstillinger og strukturere drøftende tekster med kildehenvisninger er et sentralt mål for opplæringen i skriftlighet i samfunnsfag. Samtidig som det forventes en progresjon i evnen til å reflektere og begrunne konklusjoner.

Det å presentere resultater av samfunnsfaglige undersøkelser sammen med formulering av problemstillinger og strukturering av tekst, samsvarer med mange av målene som presenteres i oppskriften for fagartikler i «Delta!» (Holgensen et al., 2013). Det er et tydelig samsvar mellom læreplanens ambisjoner og læreboken sin oppskrift for fagartikler. Skrijving i samfunnsfaget trekker også inn kritisk vurdering av kilder og refleksjoner rundt et tema. Det kan tyde på at elementer av kritisk tenking også trenger inn i fagskrivingen i videregående.

Den grunnleggende ferdigheten skrijving legger også et krav om tverrfaglig samarbeid på lærerne. I forbindelse med skriveoppgaver i videregående diskuterer Flyum (2011:52) behovet for lærersamarbeid i arbeid med tverrfaglige skrivekulturer. I videregående er det mange programfag, og med høyt utdannede lærere spesialisert i ulike fagområder og med ulike preferanser og forståelser, kan dette føre til at mange elever opplever forvirrende eller motstridende råd fra lærere i forskjellige fag. Det kan oppstå fordi de ulike fagene kan ha ulike normer og forventninger til hva en god tekst innebærer. Et samarbeid mellom lærere i forskjellige fag kan avdekke likheter og forskjeller mellom fagenes skriftkultur, og en fellesforståelse eller tydeliggjøring av forskjellene kan bidra til å redusere elevenes forvirring rundt fagtekster og samtidig styrke elevenes forståelse for hvordan spesialiserte fag skiller seg fra hverandre (Flyum, 2011).

Til slutt er det tydelige referanser til ferdigheten, å drøfte. Eksplisitt knyttes begrepet til drøfting av årsaker og strukturering av drøftende tekster. Hva en drøftende tekst er utdypes ikke, men jeg skal senere knytte dette tilbake til fagartikler.

2.2.3 Vurdering

Skriving av fagartikler i skolen er tidkrevende og når det legges ned et betydelig antall timer i skolearbeid, både hjemme og på skolen vil de bli brukt i en form for kompetansevurdering. Skrivning ses da som presentasjonsskriving, hvor formålet blir å presentere et produkt for en mottaker (Dysthe, et al. 210). Læreren vil i de fleste tilfeller være mottakeren og den som skal gjennomføre vurderingen. Formålet med å utdype vurdering i forbindelse med drøfting er å vise hvordan vurdering relaterer seg til drøfting og skrivning av fagartikler. Jeg vil vise til begrepet vurdering for læring som et utgangspunkt for utvikling av ferdigheten drøfting.

Vurdering for læring

Vurdering for læring kan forstås som «Faglige vurderinger og tilbakemeldinger som skal fremme elevens læring» (Hopfenbeck, Throndsen, Lie og Dale, 2009), og begrunnelsen er at regelmessige tilbakemeldinger på hvordan eleven presterer sett opp mot faglige mål vil gi eleven innsikt i hvor han eller hun står. Videre er det også sentralt at disse tilbakemeldingene gis på en fordelaktig måte. Gis de på en utydelig eller lite relevant måte, vil eleven få lite igjen for tilbakemeldingen. Konkrete tilbakemeldinger som er oppgaveorientert og relevant, er derimot egnet til å bedre læringsutbytte (Hopfenbeck, et al. 2009). Vurdering for læring går også inn under samlebegrepet formativ vurdering. Formativ vurdering omfatter mer enn tilbakemeldinger og kan ses som alle aktiviteter lærere gjør for å samle tilbakemeldinger for å endre undervisning og læringsaktiviteter (Black & William, 1998. i Hopfenbeck, et al. 2009:26). Samtidig pekes det på at for at vurderingen skal anses som formativ må den føre til handlinger hos den lærende som gjør at man nærmer seg læringsmålet (Hopfenbeck, et al. 2009). Ut fra et slikt syn er det mulig å hevde at elevene kan utvikle skriftlige ferdigheter ved å få konkrete og faglig relaterte tilbakemeldinger, som de tar til seg og bruker i videre arbeid. Helstad (2011:205) er også av oppfatningen om at underveisvurdering med konkrete tilbakemeldinger og systematisk arbeid med fagskriving vil øke læringsutbytte hos elevene og gjøre dem bedre rustet til å møte utfordrende skriveoppgaver. Likevel er ikke vurdering kun for å fremme læring, slik jeg har vist hittil. Vurdering skal gi uttrykk for elevenes

kompetansenivå og disse ferdighetene blir som regel uttrykt ved hjelp av tallkarakterer eller grad av måloppnåelse. Disse målene er ofte utarbeidet fra det som kalles taksonomier.

Blooms taksonomi

En klassiker innen taksonomitenking er Blooms taksonomi og den innebærer en rekke klassifiseringer for måloppnåelse. Det er en teori som har blitt brukt til å klassifisere ulike ferdigheter elever må mestre for å oppnå en viss vurdering. Blooms taksonomi har seks nivåer. De er 1. kunnskap, 2. redegjørelse, 3. anvendelse, 4. analyse, 5. syntese og 6. evaluering. Taksonomien innebærer en tanke om progresjon hvor et nytt nivå betinger at det foregående er oppnådd (Case, 2015). Case (2015) kritiserer den nåværende bruken av Blooms taksonomi, med en forståelse av enveis hierarkisk progresjon, der analyse alltid kommer etter anvendelse potensielt kan føre til feilvurderinger av elevers ferdigheter. Hvis en elev mestrer en høyereordensoppgave slik som analyse, er det blitt naturlig ifølge Case (2015) å forvente at eleven allerede mestrer de lavere nivåene. Dette viser seg ifølge Case (2015) å være problematisk.

Først på grunn av bakgrunnskunnskap om situasjonen som skal analyseres. Det at en elev klarer å analysere en situasjon fordi eleven forstår og kan bruke bakgrunnskunnskap om akkurat den situasjonen, betyr det ikke at eleven automatisk kan gjøre det samme i en annen situasjon. Det kan tenkes at bakgrunnsinformasjonen i en annen situasjon ikke er tilgjengelig på en måte eleven mestrer. Det peker på at en elev kan mestre en høyereordensoppgave slik som analyse, men ikke mestrer trinnet om kunnskap og redegjørelse, fordi han eller hun ikke forstår teksten som tilbyr nødvendig bakgrunnsinformasjon. Det blir derfor feil å anta at mestring av høyereordensoppgaver i en situasjon er overførbar til en annen. Case (2015:77) peker på at i stedet for å anta at høyereordensoppgaver alltid er vanskeligere enn lavereordensoppgaver, bør lærere lære seg å tilpasse spørsmål ved å endre vanskelighetsgraden og ikke ved å endre spørreordet fra for eksempel beskriv til drøft.

Videre peker Case (2015) også på problematikken ved å knytte enkelte verb til de enkelte klassifiseringene. For eksempel, beskriv er knyttet til redegjørelse og forsvar og drøfting er knyttet til evaluering. Utfordringen ligger i hvordan de ulike verbene kan føre til det Case (2015:79) kaller «hule» svar og samtidig vurderes som høy måloppnåelse. Det er mulig for elever å forsvare et standpunkt ved å peke på en rekke argumenter og konkludere, slik at besvarelsen oppleves som en analyse, men i realiteten har eleven lånt, eller funnet opp

argumentene og svart det han eller hun tror læreren vil høre. En slik fremgangsmåte vil se ut som en analyse, men mangle sentrale elementer av kritisk tenking. Besvarelsen blir dermed «hul» fordi eleven har svart slik verbet ber om, men har ikke vært evaluerende slik nivået egentlig krever.

Case (2015:80) fremhever derfor at besvarelser innenfor alle nivåene kan gjøres på to måter. Med kritisk tenking eller uten kritisk tenking, der besvarelser med kritisk tenking er resultatet av valg gjort på bakgrunn av resonnementer knyttet til relevante kriterier. Det vil si at elevene er nødt til å vurdere hva og hvordan de svarer på oppgaven ut fra de vurderingskriteriene som er satt for besvarelsen, og ikke ut fra det verbet som står først i oppgaveteksten. Elevene kan heller vurdere hva slags svar som passer oppgaven best og begrunne det ut fra kriteriene for oppgaven. Læreren kan gi oppgaver som oppfordrer elevene til å begrunne måten å svare på i stedet for å styre med egne verb knyttet til måloppnåelser.

I delen om fagskriving har jeg vist til skrijving som generell ferdighet og utdypet elementer ved fagartikler i videregående og de idealer og verdier som ligger i skrijving i høyere utdanning. Det er også vist til hvordan kritisk tenking er vevd inn i fagskriving i form av kontinuerlige vurderinger av hva og hvordan man skriver og via kritisk literacy som utfordrer til å utforske egne og andre sine tekster kritisk. Til slutt har jeg fremhevet vurdering for læring og en problematisering av en tradisjonell taksonomitenking. Videre i neste del vil jeg gjøre rede for litteratur om drøfting og hvordan drøfting fremstår i offentlige styringsdokumenter.

2.3 Drøfting i samfunnsfaget

Denne delen av teorikapittelet vil se nærmere på drøfting. Det vil skje ved å undersøke tilgjengelig litteratur på drøfting i Norge, ettersom drøfting er et norsk begrep vil det begrense mulighetene for å finne litteratur på engelsk som viser til begrepet direkte. Synonymer med varierende grad av overlappende meningsinnhold er et viktig poeng å peke på. Dag Fjeldstad (privat korrespondanse, vedlegg 1) har blant annet lagd en smørbrøddliste på hele 51 ord som fungerer delvis som synonymer.

Det åpnes med å redegjøre for hvordan drøfting fremstilles i læreplanen, deretter vil det bli gjort et forsøk på å åpne begrepet ved at det belyses av sentrale norske forfattere. Videre skal jeg problematisere drøfting som ferdighet opp mot et andrespråks perspektiv før vi ser

nærmere på sentrale synonymmer. Til slutt skal vi se på argumentasjonen sin plass i drøfting hvor blant annet retorikk kan bidra som begrepsapparat til å hjelpe å strukturere og klargjøre argumentasjon i drøfting.

2.3.1 Drøfting fremstilt i læreplanen

Drøfting er en av ferdighetene læreplanen for samfunnsfag i vg1/vg2 viser oftest til. Ved å undersøke kompetansemålene under hovedområdet Utforskeren blir drøfting brukt i fire av fem punkter (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ettersom utforskeren som hovedområde skal vise til metodene og de grunnleggende ferdighetene i faget og samtidig gjennomtrengende de andre hovedområdene i læreplanen, vil det bety at drøfting anses som en helt sentral ferdighet i samfunnsfaget i videregående skole (Langø, 2015:143 og Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det å hjelpe elevene til å mestre drøfting blir derfor en viktig oppgave for lærerne å undersøke, hvordan denne metoden og ferdigheten beskrives i læreplanen anser jeg som et utgangspunkt for å utforske drøfting. Jeg vil vise til noen punkter fra utdanningsdirektoratets utgivelser og Langø (2015) sin analyse av drøfting i læreplanen.

Først fremstår drøfting som en målsetning og en endestasjon for skriftlige og muntlige ferdigheter. Det vil si at målet elevene skal nå i løpet av videregående er å mestre drøfting. Det vises under den grunnleggende ferdigheten muntlighet at elevens muntlige ferdigheter skal gjennomgå en progresjon fra relativt enkle selvrefererende ytringer til mer fagspesifikke tankerekker, der bruk av argumentasjon, drøfting og presis fagterminologi er forventet (Utdanningsdirektoratet, 2013a:5). Det indikerer at drøfting anses som en muntlig ferdighet og at den dukker opp mot slutten av elevenes forventede progresjon. Deretter beskrives det i den grunnleggende ferdigheten skriving, at utviklingen fra begynnelsen av grunnskolen til slutten av samfunnsfaget i VG1/VG2 skal ende opp med at elevene kan formulere problemstillinger og strukturere drøftende tekster med bruk av kildehenvisninger (Utdanningsdirektoratet, 2013a:5). Det ønskede målet for elevenes skriftlige ferdigheter etter endt samfunnsfagsutdanning er at de skal kunne skrive fagartikler. Ettersom kravene til en fagartikkel innebærer bruk av innledende problemstilling, en strukturert tekst med en hoveddel som drøfter problemstillingen og korrekt bruk av henvisning til kilder. Dette kan tyde på et ønske om å forberede elevene til å kunne kjenne til og følge skriftnormer som gjør seg gjeldende i høyere utdanning.

Ved å fremstille drøfting som en sentral del av samfunnsfagets ferdigheter og metoder er det derfor underlig at det gjøres lite for å tydeliggjøre begrepet for lærerne som skal undervise i og om drøfting. Langø (2015) viser i sin læreplananalyse til at drøfting fremstår som overlatt til den enkelte lærer eller lærerkollegium ved skolene, ved å unnlate å gi en beskrivelse av hva drøfting er, kun at hver enkelt elev skal lære det. Langø (2015:145), finner derimot en beskrivelse av drøfting i kjennetegn på måloppnåelse i eksamensveiledningen tilknyttet til skriftlig eksamen i sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter. Fremstillingen i disse viser to forskjellige forståelser av hva drøfting er. Langø (2015:145) viser til disse sitatene fra henholdsvis Sosialkunnskap og Politikk og Menneskerettigheter. I Sosialkunnskap blir drøfting slått sammen med vurder og presentert slik: «Reiser komplekse problemstillinger knyttet til oppgavetemaet, bruker relevante eksempler fra aktuell samfunnsdebatt i argumentasjonen, argumenterer for egne og andres synspunkter ut fra ulike perspektiver og forståelse, og trekker logiske konklusjoner». Deretter slås drøfting sammen med å diskutere og vurdere i Politikk og Menneskerettigheter for så å bli presentert slik: «Eleven presenterer sentrale argument og veier dem mot hverandre på en selvstendig måte. Trekker på denne bakgrunn en logisk og selvstendig konklusjon».

Dette er problematisk på en rekke måter. Først og fremst fordi det krever at lærere må lete gjennom flere forskjellige programfags eksamensveiledninger for å få et inntrykk av hvordan offentligheten forstår drøfting. I tillegg er ikke disse beskrivelsene av drøfting entydige. De har argumentasjon og en logisk konklusjon til felles, men er ulike med tanke på hvordan og hvilke argumenter som skal brukes, i krav til selvstendighet og bruk av problemstilling (Langø, 2015). For det tredje er drøfting i disse fremstillingene presentert som synonymt eller likt som vurdering i begge tilfellene og likt som vurdering og diskusjon i Politikk og Menneskerettigheter. Resultatet av dette tyder på, slik Langø (2015:157)) konkluderer, at forståelsen for hva drøfting er blir overlatt til den enkelte lærer eller kollegium ved den enkelte skole. Dette kan skape individuelle forskjeller, enten i nyanser eller i større strukturelle forståelser av hvordan en drøfting bør se ut. Det kan for eksempel være problematisk å vurdere drøfting rettferdig i en eksamenssituasjon, hvis elevene har lært at de ikke trenger en egenformulert problemstilling, men sensor mener at en slik problemstilling er sentralt i enhver drøfting.

Avslutningsvis er det interessant at eksamensveiledningen i samfunnskunnskap beskriver drøfting på lav, middels og høy måloppnåelse. Noe som indikerer at drøfting kan foregå over

flere nivåer. Dette til tross for at tradisjonelle taksonomier for måloppnåelse plasserer høyeregradstenking på toppen av taksonomien. Slik som i Blooms taksonomi hvor vurdering er det siste og mest utfordrende nivået. Videre i neste del vil drøfting bli sett nærmere på i lys av ulike teoretiske bidrag.

2.3.2 Begrepsutforskning

De offentlige dokumentene sier lite konkret om drøfting. I tillegg er ikke drøfting et begrep som har et stort fagfelt knyttet til seg. Det er likevel noen sentrale elementer som viser seg tydelig. Det er et tydelig krav til saklig fremstilling og et faglig innhold (Flyum, 2011). Dette står i kontrast til synsing, som vil bli omtalt senere. Drøfting innebærer at man uttrykker seg saklig og forsøker å holde argumentene relevante for påstandene som fremmes, slik er det mulig å vise at man har en forståelse og kunnskap om temaet som drøftes. Jeg vil videre vise til noen sentrale forfattere som har tatt for seg drøfting.

2.3.3 Hva sies om drøfting?

Tor Egil Førland (1996) er for mange en autoritet på drøfting i Norge, ettersom han er en av få som har skrevet en sammenhengende fordykning om drøfting i høyere utdanning med sin bok: «Drøft. Lærebok i oppgaveskriving». Her definerer han drøfting som: «Å drøfte er å diskutere med seg selv. Diskusjon foregår med argumenter. Et argument er et utsagn som brukes for å støtte eller svekke en påstand» (Førland, 1996:36). Drøfting ses her som en selvstendig aktivitet der bruk av argumenter for å støtte eller svekke påstander står i sentrum, og det skilles fra redegjørelse ved at drøftende utsagn bruker redegjørende utsagn som en del av argumentasjonen og ikke kun for å presentere informasjon.

Førland (1996) bringer inn synonymet *diskuter*, som hovedsakelig er en muntlig ytringsform hvor to eller flere parter legger frem sine argumenter for å støtte egne påstander og svekke andres påstander, for å beskrive drøfting. Det er for eksempel uvanlig og ofte ufint å selv vise til motargumenter i en diskusjon, ettersom det vanligvis er motpartens jobb (Flyum, 2011:33). Et annet syn på drøfting kommer fra Flyum (2011:33). «Å drøfte vil si å legge frem, underbygge og overveie argumenter både for og imot et standpunkt». Flyum viser eksplisitt til at drøfting overveier et standpunkt ved å se på flere sider av saken. Førland (1996) derimot, gjør dette implisitt ved å si at man diskuterer med seg selv. Det blir opp til forfatteren alene å presentere de ulike standpunktene i diskusjonen. Det innebærer å føre diskusjonen med en

stemme som diskuterer for og imot påstander og samtidig vurdere gyldigheten, tyngden og relevansen til de ulike argumentene. Det kan gjøres ved å veie ulike argumenter mot hverandre og vurdere disse kritisk, tilslutt kan man se hvilket standpunkt som virker mest overbevisende (Førland, 1996. Flyum, 2011). Det er saken som skal stå i sentrum i drøfting. Det betyr at måten man uttrykker seg på bør oppfattes som saklig og at man fokuserer på å holde argumentene relevante for påstandene, slik at en viser at den kunnskapen man har om emnet er rikholdig og ikke overfladisk. Drøfting vil oftest skille seg fra muntlige diskusjoner i hvordan man uttrykker seg ettersom drøftinger ofte er faglige og innebærer et annet språk som ofte er langt fra det vanlige språket man bruker (Flyum, 2011:33).

Flyum, (2011) trekker frem beskrivelser som saklig argumentasjon, grundig og balansert og at en drøfting ofte skal lede frem til en nøye overveid beslutning. Drøfting kan ses på som en form for argumentasjon designet for å overbevise og vinne tvileres tillitt. Den oppnår dette ved å kunne vise på en saklig måte til flere sider av en sak og trekke frem den beste løsningen på bakgrunn av en helhetlig gjennomgang av argumenter. Denne gjennomgangen må bestå av en vurdering for og imot, og det kan forstås som en tillitsvekkende måte gi gode anbefalinger på og kan forhåpentligvis overtale tvilende meningsmotstandere. Flyum (2011:34) viser også til hvordan drøfting og fremgangsmåten for å overbevise anses som svært troverdig i demokratiske samfunn.

Langø (2015) har gjort en rekke intervjuer med lærere i Bergensområdet om drøfting i samfunnsfaget. Hun har sortert disse oppfatningene av drøfting og hvordan det gjøres i tre hovedkategorier. Den første er «å presentere argumenter fra flere sider i tilknytning til et spørsmål eller en problemstilling». Den andre er «å presentere argumenter fra forskjellige sider og sette argumentene opp mot hverandre». Den siste er «å kunne problematisere og vurdere de argumentene som en anvender». Drøfting i et slikt perspektiv kan forstås som å presentere og vurdere argumenter fra ulike synsvinkler knyttet til et sentralt spørsmål. Det betyr at drøfting forstås som en kompleks ferdighet som knytter sammen en rekke ferdigheter som informasjonskompetanse, hvilket innebærer innhenting, prosessering og strukturering. Å kunne bruke spørsmål til å forme argumenter og knytte de til hverandre. Elevene må også tenke kritisk for å kunne vurdere argumentene på ulike vis. For eksempel opp mot kilder og deres troverdighet, samt vurdere gyldigheten av argumentene opp mot påstanden de skal støtte og kunne velge ut de argumentene som er viktigst (Langø, 2015:149-150).

Lærerperspektivet støtter opp under det å se saker fra flere sider ved å bruke argumenter for å vurdere perspektivene som presenteres. Lærerne viser derimot sterkere til bruken av spørsmålsformulering som utgangspunkt (Langø, 2015). Drøftingen brukes til å besvare spørsmål og da gjerne formulert som en problemstilling. Førland (1996:42) på den andre siden peker på at drøfting kun kan gjøres hvis man har en påstand som skal vurderes med argumenter som enten svekker eller styrker påstanden. Påstanden kan derimot også presenteres som en hypotese, noe som fremstår som mer saklig og kan passe fagartikler, hvor den kan bli stående som en problemstilling.

2.3.4 Selvstendighet og originalitet i drøfting

Førland (1996) hevder at drøfting har et krav om originalitet for at ytringen kan kvalifiseres som drøfting. Han skriver: «Mange tror de drøfter når de gjengir andres argumentasjon eller refererer til ulike synspunkter i en debatt [...] Dette er ingen drøfting. Forfatteren argumenterer ikke; han redegjør for andres argumentasjon» (Førland, 1996:41). Redegjørelse er viktig i en drøfting for å presentere sentral informasjon for mottakeren av teksten, men som en del av argumentene for å støtte eller svekke påstanden som drøftes. Førland (1996) presiserer at formålet for en oppgave å vise at eleven tenker selv og ikke bare gjengir resonnementer. Derfor fremmer Førland en forståelse om at selvstendige syn fra studenter ikke bare er tillatt, men er essensiell for at teksten skal være god. Likevel settes det krav til hva et selvstendig syn innebærer. Den skal være saklig begrunnet med argumenter som stammer fra verdifulle kilder og ikke være basert på synsing eller føleri. Førland (1996:91) understreker sitt syn på synsing i tekst ved å vise til regel *VII.10*: «Hold din egen person i bakgrunnen» og ved å påpeke at drøfting foregår ved saklige argumenter og ikke ved å vise sitt personlige forhold til emnet.

Hva er så synsing eller føleri? Ut fra Førland (1996) sin beskrivelse tyder det på at det er subjektive meninger uten riktig og troverdig underbygning. Det vil si en mangel på holdbare argumenter som støtter påstanden. Bokmålsordboka (2016) til språkrådet beskriver synsing som: «å uttale (offentlig) hva en mener om en sak en bare har overflatisk kjennskap til». Mangel på tydelige argumenter som underbygger meninger kan tolkes som mangel på kunnskap, fordi det ikke refereres til informasjon som er med på å styrke påstanden. Synsing knyttet sammen med føleri har også tydelige negative konnotasjoner og innenfor fagskriving er det lite ønskelig at teksten skal oppleves som mangelfull med tanke på dens evne til å

presentere holdbare og troverdige argumenter. Likevel kan det være uheldig å umiddelbart stemple elevs arbeid på videregående som synsing, ettersom synsing ofte kan være tidlige steg i å presentere egne meninger og synspunkt. Det å ha en arena hvor elever tør å presentere egne meninger kan være viktig for å fremme kritisk og selvstendig tenking, men de bør samtidig presenteres for sosiale normer for offentlige uttalelser og diskusjon, slik at de lærer at å underbygge meningene sine med argumenter er en naturlig del av offentligheten.

2.3.5 Drøfting og demokrati

Drøfting bør ses som en ferdighet som må læres og ikke som en evne en person er født med (Flyum, 2011:67). Sett fra et demokratisk perspektiv er drøfting en viktig ferdighet ettersom stridsspørsmålene i politikken og i demokratiske vedtak bør fremstilles på en slik måte at alle som ønsker kan si sin mening og presentere sine argumenter for og imot en sak som angår dem. Det å kunne legge frem disse argumentene på en ordentlig måte for å bli oppfattet som saklig trengs det øvelse, øvelse i argumentering og presentasjon, men også øvelse i toleranse ovenfor motparten. Hvis vi forventer å bli hørt i en diskusjon, er man nødt til å tåle å høre andres meninger.

2.3.6 Drøfting for andrespråksbrukere

Magelssen (2011:152) fremhever at det å skrive en fagartikkel på et annet språk enn morsmål kan gjøre de kompliserte kravene om innhold og form i tekst enda vanskeligere. Det å oversette egne tanker fra morsmål til andrespråket og samtidig forholde seg til faglige, sjanger og språklige krav er komplisert. Noen vanlige problemområder er for eksempel, å få til et fylldig innhold i tekstene sine, forstå innforståtte skriftnormer knyttet til sjanger, til slutt er det en rekke potensielle feilkilder knyttet til språket når en lærer å skrive på norsk. Magelssen (2011) viser til behovet for tettere oppfølging i skriveprosessen. En annen faktor som påvirker elever med minoritetsopprinnelse er hva slags type skolesystem og kultur som har preget elevens tidligere skolegang. I mange nasjoner prioriteres fagtagjengivelse høyere enn høyereordenstenking og fagferdigheter, slik som kritisk tenking og drøfting. **Elevene** kan potensielt bli nødt til å tilpasse seg en annen skolekultur og forholde seg til andre krav for hva som vurderes som godt arbeid (Magelssen, 2011).

I kapittelet til Magelssen i «Skriv i alle fag» (2011) anbefaler hun å overveie flere punkter i arbeidet med elever med minoritetsspråklige og fagtekster. Først er det å oppfordre til arbeide

med oppgaver der elevene på en enklere måte kan bruke egne erfaringer til informasjonssamling og drøfting. Egne erfaringer kan være med på å motivere eleven til å arbeide med kompliserte arbeidsoppgaver og gir øvelse i å være saklig med tanke på egne og andres synspunkter. Det foreslås at å drøfte et tema som hijab i skolen, kan være interessant for elever og spesielt muslimske jenter. For det andre er arbeidet med å skrive utkast og gi respons på utkastet spesielt viktig for elever med norsk som andrespråk, ved å gi hyppigere tilbakemeldinger på flere deler av teksten, kan vanlige utfordringer disse elevene møter blant annet i grammatikk og setnings- og avsnittsoppbygging reduseres. Det kan gi elevene mer tillitt i arbeidet med de faglige aspektene ved drøfting. Samtidig vises det til at samarbeid med etnisk norske elever, hvor tekstene deres kan være modeller for elevene med norsk som andrespråk, er nyttig. Det kan gi andrespråkselevne eksempler på andre løsningsmuligheter og måter å bruke språket på med tanke på setningsoppbygging og ordvalg.

2.3.7 Argumentasjon

Argumentasjon har vi sett står sentralt i enhver drøfting. For å kunne drøfte godt er forfatteren nødt til å vite hvordan argumentasjon ser ut og hvordan en argumentasjon utarbeides. Førland (1996) viser til at argumentasjon alltid er knyttet til en påstand. Påstanden kan bli fremstilt på mange måter, som et hypotetisk spørsmål, som en hypotese og som et standpunkt. Karlsen (2014:33) fremhever på at argumenter grunnleggende handler om overbevisning, eller mer presist, «å overbevise noen om at noe er tilfellet, eller bør være på en bestemt måte».

Argumentasjonen er alltid for eller mot noe og det knyttes dermed enten til et standpunkt eller en påstand (Karlsen, 2014).

Argumenter knyttet til et standpunkt kan skilles på om de enten støtter eller svekker dette standpunktet. I tillegg kan argumenter opptre på ulike nivåer. Et argument som støtter et standpunkt, kan ha behov for å bli underbygget. Argumentet knyttet direkte til standpunktet kalles *argument av første orden*. De argumentene som brukes for å underbygge *argument av første orden* kalles *argument av andre orden* også videre (Førland, 1996). Slik vil en drøfting foregå. At forfatteren tar for seg et standpunkt eller påstand og viser til argumenter som støtter og svekker denne påstanden, for så å undersøke og støtte eller svekke disse argumentene. Dette gjør man til det ikke er flere relevante argumenter som dukker opp. Videre fremhever Førland (1996), at motargumentasjonen er essensiell. Han skriver: «Argumenterer man for en påstand, er argumentasjonen ufullstendig dersom viktige motargumenter ikke er med»

(Førland, 1996:47). Til slutt kan forfatteren veie argumentene og motargumentene som støtter eller svekker for å se om støtten til påstanden står sterkest, eller motsatt. Førland (1996:45) viser til et slektstre som en mulig metafor for hvordan argumentasjonsstrukturen kan se ut.

Retorikk

Jeg har vist at argumentasjon grunnleggende handler om å overbevise (Karlsen, 2014). Det samme gjør retorikken. Retorikken har også blitt en del av den norske skole ved innføringen av kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her har den derimot en mer akademisk form og er spisset inn på studiet av overbevisende språk. Det vil si argumentasjon og analyse av språk og tekster fra forskjellige medier. Bruken av retorikk i skolen i dag er per i dag begrenset til læreplanen i norskfaget, men begrepsapparatets bruksområde preger også samfunnsfaget. Skolen tar også utgangspunkt i et moderne retorikkbegrep som skiller seg fra antikkens retorikk ved at den ser på flere kilder enn kun muntlig språk. Den kan brukes til å analysere skrift og sammensatte tekster fra forskjellige medier. Retorikken kan blant annet hjelpe oss med å avdekke underliggende informasjon i tekster og ytringer ved å analysere argumenter og deres påvirkning (Bakken, 2009). Noe som er sentralt i undervisning som fremmer kritisk tenking og bidrar til brukbare verktøy.

Retorikkens bevismidler blir omtalt som de grepene som gjøres som bidrar til å overbevise mottakerne. Det er et skille mellom to typer bevismidler. Ikke-tekniske og tekniske bevismidler (Bakken, 2009:33) De ikke-tekniske bevismidlene er bevismidler som ligger utenfor teksten som forfatteren kan vise til for å styrke sin overtalelse. Det kan dreie seg om empirisk forskningsmateriale eller litteratur som kan underbygge argumenter. Under tekniske bevismidler finner vi de mye omtalte kategoriene *etos*, *patos* og *logos*.

Troverdige karaktertrekk ved avsender står sentralt i begrepet *ethos*. Det vil si at når vi blir overbevist om en sak er det blant annet fordi vi anser avsenderen som troverdig. Ethos og troverdighet er av betydning i flere stadier. Det vil si at personens troverdighet kan forandre seg i løpet av forsøket på å overbevise mottakeren. Først er *innledende ethos* som viser til vår troverdighet til avsenderen forut for forsøket på overbevisning. En troverdighet kan bygge på om det er en person du har hørt eller lest noe om og forventningene til et nytt møte (Bakken, 2009). *Avledet ethos* er der avsenderens troverdighet avgjøres av inntrykket vi får av teksten. Ved å vurdere eksplisitte og implisitte budskap om troverdighet i teksten kan vi avgjøre om personen opptrer forstandig, dydig og velvillig. Hvis teksten inneholder skrivefeil, eller

bommer på stil kan det føre til at personen oppfattes som slurvete og slike inntrykk er med på å redusere avsenderens troverdighet. Til slutt har vi *endelig ethos* hvor den samlede vurderingen av innledende og avledet ethos møtes for å avgjøre om vi anser avsenderen som troverdig. *Endelig ethos* kan opprettholde vår forutbestemte oppfatning eller endre den i begge retninger etter møte med teksten. Troverdighet er en viktig kilde til overbevisende tekster og fremføringer (Bakken, 2009).

Patos dreier seg nettopp om en appell til følelsene. Bakken (2009) viser til fire poeng avsender må ha i bakhodet for å effektivt overtale sitt publikum. Først må avsender klare å *holde på oppmerksomheten* gjennom teksten slik at mottakeren ikke kjeder seg. Derfor må han eller hun klare å vekke et minimum av følelsesmessig engasjement for saken. For det andre er det viktig å være klar over at følelser har en *innvirkning på hvordan vi vurderer en sak*. Mottakerens sinnstilstand når han eller hun leser en tekst kan påvirke hvordan overtalelsen går. Det tredje poenget er at følelser kan fungere som *implisitte premisser for argumenter*. Det betyr avsenderen kan benytte seg av mottakerens følelser eller tanker om en sak som et premiss for et argument. Til slutt har følelsene en *motiverende funksjon*, og ved å gjennomføre en sterk nok følelsesmessig appell kan avsender motivere mottaker til å faktisk gjøre noe.

At noe er sant eller sannsynlig er formålet med resonnementer i en tekst og hvis mottakerne blir overbevist om det man sier er sant eller sannsynlig, er det bevismiddelet *logos* som har overbevist dem (Bakken, 2009). Først, må *beskrivelsene* være sannsynlige. De må legges frem på en slik måte at folk kan gjenkjenne dem og si seg enige i. For det andre må *argumentasjonen* oppleves som sann og sannsynlig. Da må påstandene og argumentasjonen for og imot påstandene fremstå som sanne eller sannsynlige.

I retorikken opereres det med seks grunnleggende typer argumentasjon som opptrer i par. Først er det å *anklage og forsvare*, hvor argumentasjonen dreier seg noe som har skjedd i fortiden og uenigheten består av om noen har gjort noe eller ikke. Den andre kategorien med argumentasjoner er å *anbefale* eller *fraråde* og dreier seg om fremtidige hendelser. De ses ofte i forbindelse med uenighet om hva som bør eller kan gjøres. Argumentene finnes gjennom det retorikken kaller *topoi*, eller steder og viser til de tingene folk verdsetter. Den siste kategorien er det å *lovprise* og *kritisere* og viser til argumenter i nåtiden. Bakken (2009) peker på at slik argumentasjon kan oppstå i forbindelse med uenighet rundt spørsmålet om en person eller ting er god eller ikke. Argumentene vil i så fall dreie seg om fremme påstander om at en

person er god, eller en person er ikke god. Hovedargumentene er relevante kategorier i moderne argumentasjonslære og kan være veiledende når elevene skal sortere og bearbeide informasjon til en tekst. Kategoriene kan bidra til vise den type argumentasjon som kan brukes i ulike situasjoner. Disse kategoriene er nyttige når tekster og argumentasjonen skal vurderes kritisk. De brukes internasjonalt med likt meningsinnhold nesten uansett hvor og hvem man diskuterer med. Dermed kan de være med på å teorifeste egne argumenter og påstander og øke egen troverdighet.

2.3.8 Avslutning

Dette teorikapittelet har samlet en rekke tanker og perspektiver som knytter drøfting til sentrale elementer i skolens virksomhet. Drøfting er knyttet til kritisk tenking og den grunnleggende ferdigheten skriving og muntlighet. Det er også vist at drøfting som begrep har en del tydelige dimensjoner som trengs å oppfylles for at det skal kunne kalles en drøfting. Det innebærer blant annet et tydelig og saklig språk med faglige referanser, hvor argumenter gjør jobben med å støtte eller svekke en sentral påstand eller standpunkt, for å avslutte med å veie argumentene mot hverandre og ta en overveid beslutning. Likevel fremstår det som utydelig og vanskelig. Noe av dette kan knyttes til hvordan begrepet blir fremstilt i offentlige dokumenter.

Videre vil jeg komme med en redegjørelse for metodebruket i studien og hvilke utfordringer jeg møtte i den forbindelse.

3 Metode

3.1 Innledning

Hva er metode? En definisjon er forfattet av Vilhelm Aubert i Hellevik (2002:12): *«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder»*.

Dette innebærer utallige tilnærminger for å besvare et spørsmål. Det innebærer også en forståelse om at ulike midler og måter å komme frem til et svar må være tilpasset det man ønsker å besvare. Metoder deles i to hovedkategorier, kvantitativ og kvalitativ metode, med hver sin styrke og svakhet. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt metodevalg og veien frem til ferdig oppgave.

Jeg skal gjøre rede for kvalitativ metode og det semi-strukturerte forskningsintervjuet og vil beskrive min egen datainnsamlingsprosess, veien gjennom analyse og skriving av tekst. Jeg vil også gi en grundig gjennomgang og beskrivelse av de metodiske valgene jeg har tatt på de ulike trinnene av oppgaven, noe som er viktig for å bidra til at studien er gjennomsiktig og åpen. Åpenhet bidrar til at andre bedre kan vurdere påliteligheten i studien. Først gjør jeg rede for utvalget av informanter i studien. Deretter beskriver jeg prosessen med gjennomføringen av intervju og transkripsjoner, før jeg utdyper arbeidet med analysering av datamaterialet. Jeg vil deretter gjøre rede for forskningsetiske problemstillinger og forskerens rolle i en kvalitativ studie. Videre vil jeg beskrive relevante krav for kvalitet i forskning og vurdere egen oppgave opp mot disse kriteriene.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder samler menneskelige opplevelser og erfaringer og forsøker å analysere, belyse og forstå menneskelig atferd (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Dette innebærer utallige tilnærminger for å besvare et spørsmål. Det innebærer også en forståelse om at ulike midler og måter å komme frem til et svar må være tilpasset det man ønsker å besvare.

Vitenskapelig metode kan deles i to hovedkategorier, kvantitativ og kvalitativ metode, med hver sin styrke og svakhet. Kvantitative metoder dreier seg kort fortalt om innsamling av data i form av tall og analyser for å avdekke mønstre i tallmaterialet (Hellevik, 2002). En annen forskjell viser seg i ønsket om generalisering av funn for andre mennesker utenfor utvalget.

Kvantitative undersøkelser støtter seg på strenge krav for populasjonsutvalg og beregninger av statistisk signifikans, for å kunne avgjøre om funn i datamaterialet er generaliserbart. Kvalitative undersøkelser gjør derimot sjelden krav på å bli forstått som generaliserbare, men forsøker å beskrive livsverdenen til de menneskene som blir undersøkt (Brinkmann og Tanggaard, 2012).

Samtidig påpeker Postholm og Jacobsen (2011:42) at pedagogiske og didaktiske studier hovedsakelig er studier av kvalitative fenomener og prosesser og understreker at læring og kunnskap vanskelig kan måles kvantitativt, ettersom disse fenomenene ikke kan veies eller måles. I tillegg er det viktig å være klar over at kvalitative og kvantitative metoder egner seg til å belyse ulike typer problemstillinger.

Forskjellige kvalitative metoder tilbyr ulike muligheter og begrensninger, og egenskapene ved de ulike tilnærmingene bør evalueres opp mot hva som potensielt kan avdekke kunnskap om det spørsmålet som skal belyses. Tradisjonelle tilnærminger innen kvalitativ forskning er for eksempel feltarbeid, observasjon, dokumentanalyse og intervju. Det sistnevnte beskrives som en måte å tilegne seg kunnskaper om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser (Brinkmann og Tanggaard, 2012:17). Ettersom min problemstilling søker å belyse menneskers forståelse eller mening om et begrep, vil et forskningsintervju være en relevant metode. Mer spesifikt er det å si at jeg har valgt å gjennomføre en rekke semi-strukturerte livsverdenintervju.

3.2.1 Semi-strukturert livsverdenintervju

Kvale og Brinkmann (2012:325) beskriver semi-strukturerte livsverdenintervju som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelse av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Formålet med et slikt intervju blir å forsøke å forstå verden fra intervjupersonenes side og få frem betydningen av deres erfaringer og opplevelse av verden. Intervjuet er en interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede hvor deltakerne sammen konstruerer ny kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012:37). Utførelsen av et forskningsintervju foregår gjennom en mer eller mindre strukturert samtale med en klar hensikt. Det er ikke en spontan meningsutveksling, men en situasjon der forskeren stiller spørsmål og lytter. Slike intervjuer egner seg godt i utforskende studier, der forskeren kan styre samtalen til de temaene han eller

hun ønsker å belyse. Ved å intervju samfunnsfaglærere i videregående kan jeg utforske deres uttalelser og meninger om hva drøfting er og hvordan de underviser om drøfting.

Ettersom det er forskeren eller intervjueren som styrer og leder samtalen inn på de temaene de ønsker å belyse, er det viktig å forstå at forskningsintervjuet ikke er en samtale mellom likeverdige parter (Kvale og Brinkmann, 2012:21-23). Det er en asymmetrisk maktsituasjon hvor det er opp til forskeren å ikke misbruke den tilliten intervjupersonen gir.

Intervjusituasjonen gjøres frivillig og intervjupersonen gir opp mye tid og kan ende opp med å utlevere seg i stor grad. Det er derfor sentralt i ethvert forskningsintervju viktig å kjenne til at metoden er preget av en rekke etiske dilemmaer (Kvale og Brinkmann, 2012:35). Likevel påpekes det at intervjusituasjonen også kan oppleves som givende for mange intervjupersoner, hvor de oppdager ny kunnskap og innsikt i egen livssituasjon gjennom interaksjonen med forskeren (Kvale og Brinkmann, 2012:48).

Det foreligger lite forskning om fenomenet drøfting i samfunnsfaget samtidig som begrepet oppleves som uklart og vanskelig. Derfor vil det være interessant for meg å åpne for at intervjupersonene kan beskrive sine tanker så fritt som mulig og vise hvordan de tenker om drøfting. En semi-strukturert tilnærming tillater større grad av fleksibilitet i å kunne dykke ned i intervjupersonens meninger og fortellinger når det dukker opp interessante tanker, samtidig som det er mulig å styre samtalen til de temaene forskeren ønsker å belyse (Brinkmann og Tanggaard, 2012:17-29).

3.3 Datainnsamlingsprosessen

3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner

I arbeidet med å rekruttere deltakere til studien bestemte jeg meg for å gjøre et strategisk utvalg, som betyr at forskeren har bestemt seg på forhånd for hvilken målgruppe som skal undersøkes for å besvare problemstillingen (Johannessen, Tufte og Kristoffesen, 2005: 107). Kriteriene for utvelgelse ble å være ansatt som samfunnsfaglærer ved videregående skole, hovedsakelig i en undervisningsstilling i samfunnsfag for vg1/vg2 eller programfaget politikk, individ og samfunn. Videre ønsket jeg lærere med mye erfaring fra skolen og noen relativt nyutdannede, for at det skulle være variasjon i utvalget. Til slutt ønsket jeg at de arbeidet i forskjellige skoler, for å kunne få inntrykk av forskjellige skolekulturer, ettersom team-arbeid

er vanlig kan det være større sjans for en delt forståelse for drøfting. Dette valget tok jeg på grunn av en antakelse om at lærere som jobber tett sammen vil dele oppfatninger av sentrale praksiser, som for eksempel drøfting.

Opprinnelig ønsket jeg å gjennomføre fem til seks intervjuer, for å sikre nok data til analyse. Det viste seg å være vanskelig å få avtalt mer enn fire intervjuer med tidspresede lærere før jeg begynte intervjuprosessen. Etter de fire intervjuene vurderte jeg at det var nok data å analysere i disse intervjuene på bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2012:129) sin forståelse av utvalgsstørrelse innen forskningsintervju: «Hvor mange intervjupersoner trenger jeg? Så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite». Det ville nok vært interessant med en større gruppe med intervjupersoner. For eksempel flere fra samme skole, eller fra andre regioner i Norge for å kunne sammenligne datamaterialet på tvers av geografisk region og undersøke fagsamarbeid i ulike kollegium. Likevel settes det begrensinger på denne studien. Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk er på 30-studiepoeng og begrenset til et halvt år. Å utarbeide en større undersøkelse vil kreve mer tid og ressurser enn det som er tilgjengelig.

Den første avtalen ble formidlet gjennom veileder og han fungerte som en «gatekeeper», hvilket betyr en person som kan åpne opp for tilgang til informanter (Cohen, Manion & Morrison, 2011:168). Dette møtet førte til en snøballeffekt hvor tilgangen til første intervjuperson bidro til at neste intervju ble formidlet. I tillegg fikk jeg avtalt et intervju gjennom en venninne, og jeg tok kontakt med tidligere medstudenter. Utvalget bestod til slutt med fire lærere ansatt i videregående skoler. To er ansatt i skoler i Akershus og to i Drammen. Alle jobber i forskjellige skoler og med ulik lengde i skolen. To av lærerne har arbeidet som lærer i mer enn seks år og to er relativt nye med henholdsvis 1,5 år og 7 måneders erfaring på intervjutidspunktet.

3.3.2 Intervjuguide

Kvale og Tanggaard (2012:28) understreker at semi-strukturerte intervju vanligvis blir gjennomført på med en intervjuguide. Denne guiden kan være mer eller mindre styrende for hvordan intervjuet blir holdt og hvor teorinært eller utforskende spørsmålene blir stilt. Jeg har hatt en pragmatisk tilnærming til intervjuguiden, der jeg har hatt som mål å utforske og undersøke spenningene og tankene som kommer til uttrykk hos intervjupersonene, men jeg har også hatt teoretiske perspektiver klart for meg når jeg utviklet intervjuguiden (Postholm

og Jacobsen, 2011:40) Pragmatisk i denne sammenhengen betyr at man verken har en klar induktiv eller deduktiv tilnærming. Det har gitt meg muligheten til å være åpen for ulike perspektiver og tanker lærerne har uttrykt og kunne dykke ned i disse, samtidig som jeg har hatt kunnskap om emnet til å kunne identifisere interessante temaer å utforske, samt stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene for å få frem mer nyanse i uttalelsene.

Intervjuguiden jeg brukte bestod av fem deler pluss innledning og avsluttende spørsmål. Innledningen beskriver formålet for undersøkelsen, frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg og hvordan konfidensialitet vil bli overholdt opp mot transkriberingen.

Spørsmålene i guiden er løst formet etter tematisk interesse og få er skrevet ned som konkrete spørsmål. Dette ble gjort for å åpne opp for friere svar fra intervjupersonene. Delene var knyttet til bakgrunnsspørsmål, generelle spørsmål om forståelse av drøfting, undervisning i drøfting, vurdering av drøfting og drøfting og synonymbruk. Bakgrunnsspørsmålene ble stilt før lydopptakeren ble skrudd på, dermed er ikke noe informasjon som knytter intervjupersonen til opptaket tilgjengelig. Svarene på disse spørsmålene ble skrevet ned for hånd og makulert senere. For mer informasjon se vedlegg nr. 2

3.3.3 Intervjusituasjon

Intervjuene ble avtalt med lærerne og det gikk tre uker mellom det første til det siste intervjuet. Totalt ble det gjennomført fire intervjuer. De ble stort sett holdt på steder og til tidspunkt intervjupersonen selv valgte, med unntak av det første intervjuet der intervjupersonen ville møte meg på Blindern. I dette tilfelle fikk jeg lånt et undervisningsrom slik at vi fikk prate i fred. Et av intervjuene ble også holdt på en kafé i Oslo. Selve gjennomføringen av intervjuet i denne situasjonen gikk bra, men bakgrunnsstøy kom med på opptaket. Et av intervjuene ble holdt hjemme hos intervjupersonen og et ble holdt på arbeidsplassen. Intervjuene varte mellom 40 minutter til 1 time og 10 minutter. Lydopptaket ble gjort med en mobiltelefon med opptaksfunksjon. Denne hadde jeg testet på forhånd og fastslått at det ble god nok kvalitet på opptaket.

I forbindelse med intervjuene viste det seg at intervjuguiden var til stor hjelp for å strukturere og holde samtalen relevant for temaet jeg ville belyse. Blant annet viser Kvale og Brinkmann (2012) til at kunnskapen som blir produsert i interaksjonen mellom partene i intervjuet er avhengig av den sosiale relasjonen dem imellom. Det vil si at det er opp til intervjueren å skape en arena hvor intervjupersonen tør å uttrykke seg fritt og ærlig. Mangel på en slik

relasjon vil kunne føre til at intervjupersonen ikke åpner seg, slik at empirien vil være ufullstendig i forhold til hva det kan ha vært. Jeg forsøkte derfor å være bevisst på å fremstå som ærlig og åpen om hva jeg var ute etter og hvordan intervjuene kom til å bli brukt. Vi brukte også noen minutter på å prate om andre ting før lydopptakeren ble skrudd på. Jeg har vært påpasselig med hvordan lydopptaket har blitt behandlet for å sikre konfidensialitet i henhold til personopplysningsloven.

3.3.4 Transkripsjon

Transkripsjonen er sentral i enhver intervjustudie. Det er her datamaterialet blir transformert fra samtale til tekst. I oversettelsen forsvinner mye informasjon. Kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon går tapt i transkripsjonen, med mindre det tas et bevisst valg i transkripsjonen om å inkludere spesifikke tegn for ulike former for kroppsspråk. Kvale og Brinkmann (2012:187) påpeker at «Transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Teksten man sitter igjen med etter transkripsjonen er dermed mangelfull i sammenligning med samtalen, men det er derimot blitt mulig å analysere disse tekstene opp mot hverandre.

Jeg begynte transkripsjonene med en intensjon om å ha en ordrett transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2012:189-190) med pauser og nøling, slik at jeg kunne vise hvordan usikkerhet i forbindelse med drøfting ble uttrykket, men etter kort tid oppdaget jeg at denne usikkerheten ble tydelig nok uttrykt med ord. Derfor tok jeg valget om å transkribere på en mer formell skriftlig måte, slik at intervjupersonenes ytringer blir lettere å lese. Muntlighet innebærer oppstykkede og til tider grammatisk problematiske setninger, som en fullstendig normal del av konversasjon, men en skriftlig presentasjon må føres etter strengere regler (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Det innebærer en oversettelse hvor intervjupersonenes ytringer må tilpasses skriftlig uttrykksform, men fremdeles være tro mot det som opprinnelig blir sagt.

Transkripsjonsprosessen begynte med å være ganske frustrerende. Dataprogrammet jeg brukte i forbindelse med transkripsjonen var Hypertranscribe og det dukket opp problemer med at programmet krasjet etter 5 minutters bruk. Etter hvert ble det klart at det var et problem med kompatibilitet opp mot filtypen opptakeren min lagde. Etter at filene ble lagret i et mp4-format fungerte Hypertranscribe ypperlig.

Som nevnt tidligere ble et av intervjuene holdt i et lokale med en del støy og det påvirket til dels kvaliteten på transkripsjonen. Enkelte uttalelser fra intervjupersonen ble vanskelig å transkribere på grunn av bakgrunnsstøy. Dette intervjuet er blitt transkribert, men med notater der det er vanskelig å høre hva intervjupersonen sier. Intervjuet får derfor noe mindre plass i analysen enn de andre ettersom jeg ville forsikre meg om at de sitatene jeg trekker frem skal troverdig reflektere hva som er blitt sagt i intervjuene.

I transkripsjonen har jeg valgt å gi intervjupersonene fiktive navn slik at analysen får mer flyt og det blir lettere å lese og følge hvem jeg refererer til. For eksempel ved å skrive «Eline» sier, i stedet for «lærer 3». Du som leser vil senere bli godt kjent med Petter, Karla, Eline og Siv sine tanker om drøfting. Disse fiktive navnene er også med på å sikre intervjupersonens anonymitet.

3.3.5 Analyse

En analyse er som regel allerede påbegynt når en går inn i en intervjusituasjon, med en rekke spørsmål og temaer en ønsker å belyse. Etter intervjuene og transkripsjonene begynner den dypere analysen. Analyseprosessen består av en bevegelse mellom å bryte ned datamaterialet i kategorier, fenomener, diskurser og det å bygge opp disse igjen slik at det settes sammen nye sammenhenger som ikke er åpenbare i begynnelsen (Kvale og Tanggaard, 2012:37).

I arbeidet med analysen benyttet jeg Nvivo som dataprogram for å hjelpe til med å sortere og kategorisere datamaterialet. I dette arbeidet brukte jeg det Kvale og Tanggaard (2012:39) kaller «datastyrte koder». Koder er nøkkelord som brukes for å markere tekstsegmenter for å identifisere interessante utsagn og for å kunne finne de igjen senere slik at de kan sammenlignes med andre utsagn. «Datastyrte koder» er en induktiv tilnærming til datamaterialet og betyr at man starter med å se på datamaterialet og lage kodene ut i fra den som kan leses og tolkes i transkripsjonen. Dette passet godt for et utforskende utgangspunkt som problemstillingen min krever. For eksempel fant jeg at lærerne pekte på det de kalte god og mindre god drøfting. Derfor lagde jeg to koder, en som samlet uttalelser om mindre god drøfting og en om god drøfting. I det videre arbeidet med datamaterialet og kodingen oppdaget jeg en rekke ytringer jeg kjente igjen fra litteraturen og utviklet en rekke koder for disse.

Analysemetoden jeg har anvendt i arbeidet med datamaterialet er det Kvale og Brinkmann (2012:239) kaller *Bricolage*. De beskriver *Bricolage* som en rekke blandede metoder hvor det er mulig å bevege seg fritt mellom ulike teknikker og begreper. Den fremstår som en ad-hoc metode som kan møte et stort spekter av datamateriale uten å være bundet i en spesiell form for systematisk analyse, og egner seg godt til intervjuanalyse. I mitt analysemateriale har jeg sett mye på motsetningsforhold som lærerne uttrykker, dermed blir kontrastering og sammenligninger en sentral analysemetode.

Jeg har også valgt å dele analysen i to kapitler med hvert sitt fokus. Kapittel fire vil ta for seg lærernes forståelse av drøfting og dreier seg om kunnskapsdimensjonen av begrepet. Kapittel fem tar for seg lærernes tanker om undervisning og hvordan drøfting fremstilles i læreplanen. Dette skiller seg fra et mer tradisjonelt oppsett med presentasjon av funn for så å analysere det. Jeg valgte denne løsningen fordi det gav meg mer fleksibilitet til å skille mellom forståelsen for begrepet og bruken av det. I tillegg gjør dette at jeg får integrert de teoretiske perspektivene og i større grad får åpnet opp empirien til analyse.

Fra data til analyse

I arbeidet med datamaterialet og analysen opplevde jeg selve skriveprosessen som svært vanskelig. Kvale og Brinkmann understreker at, «skrivning er analyse i seg selv» (Kvale og Brinkmann, 2012: 38) og det merket jeg godt. Ettersom studien min dreier seg om å utforske ulike aspekter og dimensjoner ved drøfting, ble jeg akutt oppmerksom mine egne forestillinger om hva drøfting er. Denne bevisstgjøringen rundt skrivning av drøftende oppgaver mener jeg gav et meta-perspektiv på skrivning og akkurat dette opplever jeg som særegent ved å skrive denne oppgaven. Med meta-perspektiv mener jeg at jeg skriver om skrivning, eller drøfter om drøfting. Det vil si at jeg undersøker kunnskapen vi har om ferdigheten. Jeg føler derfor et visst press om å både skrive og drøfte godt og riktig, slik at jeg kan presentere dette på et vis jeg kan stå inne for. Det har gitt meg enkelte bekymringer, men også fått meg til å reflektere over hva jeg tenker om drøfting. Videre vil jeg se nærmere på forskningsetiske problemstillinger som bør reflekteres rundt for å kunne ta moralsk forsvarlige valg i forbindelse med studien

3.4 Forskningsetikk

Det er en rekke forskningsetiske spørsmål å vurdere i forbindelse med en intervjubasert forskningsstudie og Kvale og Brinkmann (2012:93) viser til fire usikkerhetsområder en forsker bør ta hensyn til og kontinuerlig reflektere over. Usikkerhetsområdene dreier seg om elementer ved undersøkelser som kan føre til problemer for intervjupersonen, og de er *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle*. Disse kan brukes for å utarbeide en etisk protokoll (Kvale og Brinkmann, 2012:93). De etiske utfordringene kan relateres til forskerens inngrep i personers privatliv og publisere det til offentlig beskuelse (Kvale og Brinkmann, 2012:80)

Informert samtykke er det første usikkerhetsområdet og dreier seg om at deltakerne kjenner til det overordnede formålet for studien og sentrale deler ved designet. I tillegg til krav om informasjon er det viktig å understreke at deltakelse er frivillig og at de kan unnlate å svare på enkeltspørsmål eller trekke seg når som helst. Jeg tok kontakt med hver enkelt lærer i forkant av intervjuene og beskrev formål og design. Jeg gav også beskjed om at jeg ikke ønsket at de skulle forberede seg til dette intervjuet og understreket at jeg ikke var ute etter rette eller gale svar, men et inntrykk av hva de tenker om drøfting. Denne mailen inneholdt også informasjon om frivillig deltakelse. Dette ble gjentatt i begynnelsen av intervjuet før lydopptakeren ble skrudd på.

Det andre usikkerhetsområdet er *fortrolighet*, eller ønsket om å bevare intervjupersonens konfidensialitet. Det vil si at det ikke er ønskelig å kunne avsløre hvem deltakerne i studien er på bakgrunn av personidentifiserende data. Det er viktig å kunne beskytte de deltakerne som har frivillig hjulpet til i studien fra å møte negative konsekvenser. I min studie stilte jeg en del spørsmål om lærernes oppfatning av læreplanen og en del direkte spørsmål om deres tanker om den var god nok og oppfordret til alternativ tenking. Med tanke på konfidensialitet og konsekvenser kan det ha vært på kanten etisk sett. Det å kritisere arbeidsgiverens styringsdokumenter kan oppleves som ubehagelig. Likevel er det tradisjon for at lærere taler fritt i offentligheten om hvordan de opplever myndighetenes styringsdokumenter i skolen. Etersom læreplanen er bevisst åpen for tolkning og faglig skjønn, er det å kunne diskutere de mulighetene og begrensningene som ligger i læreplanen en vanlig handling blant lærere. Jeg opplevde ikke at informantene så på dette som problematisk.

Dette kan knyttes tett til usikkerhetsområdet *konsekvenser*, hvor forskeren bør måle verdien av studien opp mot potensielle konsekvenser for deltakerne. Risikoen for å påføre skade på deltakerne bør være oppe til vurdering og refleksjon gjennom alle trinnene i arbeidet med studien. Dette har jeg vurdert i forbindelse med transkripsjon, hvor oversettelsen fra tale til tekst kan oppleves som problematisk. Fordi muntlig tale er gjerne oppstykket og mer flytende i forhold til setningsoppbygging og organisering av informasjon, enn det tekst er. Det kan være problematisk å latterliggjøre en videregående lærer ved at uttalelsene deres blir publisert nøyaktig som uttalt. Jeg har derfor valgt å skriftliggjøre språket, uten å endre meningen i uttalelsen.

Til slutt peker Kvale og Brinkmann (2012:92) på *forskerens rolle* i studien og påpeker at forskerens integritet er sentral og avgjørende for kvaliteten i studien og spesielt i forbindelse med intervjuetoder. Det betyr at forskeren må være selvreflekterende med tanke på den vitenskapelige kvaliteten i det som publiseres. To viktige nøkkelord her er nøyaktighet og representativ beskrivelse av funn og følge vitenskapelige prosedyrer for å være transparent og ansvarlig for hvordan resultatene presenteres. Forskerens uavhengighet er også viktig å vurdere, og her refereres det til muligheten for at forskeren blir utsatt for press ovenfra eller nedenfra, fra de som finansierer prosjektet og de som deltar i det (Kvale og Brinkmann, 2012:92). I mitt tilfelle har jeg ingen som finansierer studiet, men en av deltakerne er en tidligere medstudent jeg har kjent i mange år, noe som kan gå på bekostning av nøytralitet i arbeidet med datamaterialet og analysen. Relasjonen kan svekke en profesjonell avstand som Kvale og Brinkmann (2012:92) kaller det. En slik relasjon kan gjøre deltakeren åpen for å dele mer enn han eller hun vil og gjør at forskeren kan blottlegge deltakeren mer enn ønskelig, eller det kan føre til at forskeren ikke stiller like kritiske spørsmål til uttalelsene til denne deltakeren og dermed ikke utnytter empirien til det fulle. Jeg har vært bevisst på dette siste punktet og mener selv at jeg har behandlet denne deltakeren på lik måte som de andre, både i intervjuet og analysen.

Avslutningsvis er det viktig for meg å påpeke at forskningsprosjektet er ikke meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Grunnlag for denne avgjørelsen er basert på en diskusjon med rådgiver fra NSD hvor vi kom frem til at det ikke var nødvendig fordi jeg ikke har samlet inn personinformasjon som kan avsløre identiteten til deltakerne i studien. Videre vil jeg gå nærmere inn på spørsmål om kvalitet i forskning og se på reliabiliteten og validiteten til studiet mitt.

3.5 Reliabilitet og validitet

Kvalitet i forskning uttrykkes ofte gjennom begrepene reliabilitet og validitet, men kvalitet dreier seg også om å kunne fremme gyldig kunnskap. Gyldig kunnskap ses ofte i samspill med tanken om objektivitet. Intervjuforskningens karakter reiser en del spørsmål om kunnskapskonstruksjonens objektivitet og i videre betydning om den kan anses som sann og troverdig. Det reiser seg dermed spørsmål om metodens mulighet for objektivitet i tillegg til reliabilitet og validitet. Spørsmålet om hvordan man forholder seg til objektivitet i kvalitative intervjuer er dermed viktig å belyse for å begrunne metoden som relevant for å belyse problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2012:247-249) gjør rede for og argumenterer for hvorfor kunnskapen produsert i intervjuer ikke nødvendigvis må ses som subjektivt.

Kvale og Brinkmann (2012:247) viser til at objektivitet kan forstås som *frihet fra ensidighet*, som viser til at kunnskap er pålitelig når den er etterprøvd og kontrollert, samtidig som den er upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Det vil si at kunnskapen er troverdig om den er systematisk kontrollert og verifisert. Et faglig og godt gjennomført intervju kan være objektivt fordi det ikke er ensidig. Videre peker de på at et intervju kan være objektivt på bakgrunn av intervjupersonenes mulighet til å protestere. De kan sette seg imot forskerens forutsetninger og spørsmål ved å avvise eller stille spørsmål ved det forskeren presenterer. Kvalitative intervjuer åpner derfor opp i større grad enn spørreskjemaer for å protestere mot forutsetninger ved forskerens spørsmål. Det er likevel problematisk å forsøke å generalisere kunnskapen som oppstår i denne studien for resten av befolkningen. Utvalget er for det første for lite og intervjuet bygger på personlige erfaringer og opplevelser som kommer til uttrykk i samspillet med meg som forsker. Generalisering til den generelle populasjonen er heller ingen målsetning for denne studien. Den er rettet mot å dykke dypt i forståelsen til noen få. Likevel er analytisk generalisering et interessant moment. Analytisk generalisering dreier seg om forholdet mellom empiri og teori, ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, kan leseren få muligheten til å selv vurdere hvor holdbar generaliseringen er (Kvale og Brinkmann, 2012:267).

For å kunne vurdere om kunnskapsdannelsen foregår på en troverdig måte brukes ofte begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet brukes som begrep for å vurdere om resultatene av en studie er pålitelige, troverdig og om de kan reproduseres under like omstendigheter. Spørsmål om reliabilitet opptrer i flere av stegene i en forskningsprosess. Det bør stilles under intervjuet, sammen med transkripsjonen og i analysen (Kvale og Brinkmann, 2012). Et

sentralt spørsmål blir om intervjupersonen vil svare det samme i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2012:250). Ettersom kunnskap produsert i en intervjusituasjon er dypt påvirket av det relasjonelle samspillet mellom informant og intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2012:37), er det vanskelig å gjenskape situasjoner hvor svarene blir identiske. Derfor vil jeg gjøre rede for de ulike metodiske valgene jeg har tatt og gjøre det så nøyaktig som mulig, slik at andre får muligheten til å studere undersøkelsen og vurdere om funnene mine er pålitelige eller ei. Hovedpoenget i å vurdere reliabilitet i en intervjuundersøkelse er å minimere vilkårlig subjektivitet, men et for strengt regime med fokus på reliabilitet, kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012:250) motvirke variasjon og kreativ tenking i møte med datamaterialet.

Validitet kan i en kvantitativ tilnærming forstås som hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, eller om du måler det du tror du måler (Kvale og Brinkmann 2012:250). Validitet kan i kvalitativ forskning derimot forstås som « i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al. 2005:99). Det dreier seg dermed om at forskeren velger en metode som er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Ettersom formålet med denne studien er å belyse samfunnsfaglærers forståelse om drøfting, vil et kvalitativt forskningsintervju være en egnet metode. Det hadde vært mulig å gjennomføre et kvantitativt studium med spørreskjema som sendes til forskjellige skoler, men det vil ikke gi muligheten til å virkelig utforske de nyanserte begrunnelsene lærerne gir for hvorfor og hvordan de tenker om drøfting.

Maxwell peker på at validitet kan forstås slik: “Correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation or other sort of account” (Maxwell, 2013:122). Det dreier seg dermed om å kunne fremstille en studie hvor funnene man legger frem kan ses som gyldig og troverdig. Maxwell (2013:124) påpeker at forskeren kan ta grep for å redusere trusler mot studiens validitet. Det vil si elementer ved arbeidet som kan føre til at studien anses som mindre troverdig. Ved å være åpen om hvordan man møter disse truslene og er transparent om hvordan forskeren selv kan påvirke resultatet og hvordan han eller hun jobber med å forsøke å motvirke og redusere disse truslene kan sjansene øke for at funn i studien kan anses som gyldig og troverdig kunnskap.

Maxwell (2013:124) peker på to spesifikke trusler mot studiens validitet: «Researcher bias» og «reactivity». «Researcher bias» viser til forskerens forforståelse, fordommer og

forventninger som potensielle fallgruver for å redusere studiens validitet. Hvis man leter etter noe lenge nok er det mulig å finne det selv om det ikke nødvendigvis er der. I mitt tilfelle gikk jeg studien i møte med en tanke om at drøfting er vanskelig og at jeg ikke har møtt noen som kan beskrive det tydelig for meg. Det gjelder gamle lærere, medstudenter og forelesere på universitet. Jeg hadde dermed en forventning om at andre også opplever det som vanskelig. Denne forventningen om hva andre kom til å mene, ble jeg nødt til å jobbe med for å legge vekk før jeg gikk til det første intervjuet. I tillegg gjorde jeg en del arbeid med litteratur om drøfting før jeg begynte med intervjuene, som potensielt kunne ha bidratt til å gi meg et spesifikt inntrykk om hva drøfting innebærer. Jeg hadde likevel ikke et teoretisk utgangspunkt jeg ønsket å bekrefte eller avkrefte og det var viktig for meg å ha en viss oversikt over litteraturen og studier om drøfting slik at jeg var kapabel til å stille gode oppfølgingsspørsmål for å få frem nyanser i lærernes forståelse om drøfting.

«Reactivity» er den andre trusselen mot validitet ifølge Maxwell (2013). Den viser til hvordan forskeren kan påvirke de som studeres. Forskeren er derfor nødt til å være klar over sin rolle i møte med intervjupersonene. Jeg har redegjort for forskerrollen tidligere, men ønsker å utdype en felle jeg falt i under et av intervjuene. Det er mulig og ganske lett å stille et spørsmål som kan påvirke intervjupersonens svar, spesielt hvis intervjupersonen har mye å si og man blir ivrig. Spørsmål som fører intervjupersonen mot et svar forskeren ønsker kalles ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg opplevde dette i intervjuet med Karla, der jeg plutselig innså at jeg hadde stilt et spørsmål som var helt klart ledende. Jeg gav derfor umiddelbart uttrykk for at jeg hadde stilt et ledende spørsmål. Hun valgte likevel å svare på spørsmålet og diskuterte seg frem til et svar som motsa det ledende spørsmålet jeg stilte. Om dette svaret kom fordi jeg hadde gitt uttrykk for at spørsmålet var ledende eller ikke er vanskelig å si, men Karla gav senere uttrykk for at hun ikke opplevde spørsmålet som problematisk, spesielt siden jeg hadde gitt uttrykk for det. Dette gjorde meg veldig oppmerksom på hvordan jeg skulle gå frem for å stille bedre spørsmål og det gjorde meg i stand til å oppdage problematiske spørsmålsformuleringer.

3.6 Avslutning

Avslutningsvis kan jeg oppsummere med å vise til at jeg har gjort rede for valget av metode og begrunnet det med å ønske om å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Jeg har beskrevet intervjuprosessen fra utvalg til transkripsjon og vist til utfordringer og

muligheter som har oppstått. Videre har jeg understreket bruk av analysemetode og deretter har jeg utdypet en rekke forskningsetiske problemstillinger jeg har møtt. Til slutt har jeg vist forholdet mellom studien og gyldig kunnskap i forskning. Det vil si at jeg har gjort rede for hvordan jeg og studiet mitt har forholdt seg til reliabilitet og validitet.

4 Analyse del 1: Hvordan forstår lærerne drøfting?

4.1 Innledning

I dette analysekapittelet skal jeg å besvare en side av problemstillingen min. Jeg vil her vise til hvordan lærerne jeg har intervjuet forstår drøfting. Drøfting er et begrep med mange dimensjoner. Den berører og betinger en rekke ferdigheter og tankeprosesser, som er komplisert og vanskelig å få tak på. Jeg får derfor ikke belyst alle disse dimensjonene, men vil vise til en rekke momenter som er med på å belyse hvordan disse lærerne tenker om drøfting. Lærerne i den kommende delen viser at de har klare meninger om hva drøfting er og ikke er, hva som gjør en drøfting god eller mindre god, samtidig som det kommer klart frem at drøfting oppleves som uklart og udefinert. Jeg vil i dette kapittelet gå nærmere inn på hvordan lærerne forstår begrepet. Fokuset i dette kapittelet blir å beskrive hvordan lærerne forstår drøfting og hvilke elementer de viser til for å beskrive drøfting.

Kapittelet vil begynne med å ta for seg hvilke utfordringer lærerne opplever i forbindelse med drøfting som begrep. Deretter vil jeg gå nærmere inn på fire forskjellige nøkkelementer ved drøfting som avgjør om elevbesvarelsen kan anses som god eller dårlig. Disse er *besvar oppgaveteksten, mangelfull eller uttømmende drøfting, saklighet eller synsing og selvstendighet eller reproduksjon*. Til slutt vil jeg drøfte om lærerne presenterer et bilde hvor drøfting kan ses som synonymt med en god fagartikkel.

4.2 Drøfting er vanskelig

«Drøfting er vanskelig for elever». Denne frasen er på mange måter begynnelsen på utforskningen av drøfting som begrep. Det at drøfting oppleves som uklart og vanskelig å formidle er sentralt i motivasjonen for å utforske begrepet. I den første delen vil jeg ta opp noen av lærernes tanker om drøfting som vanskelig begrep.

4.2.1 Begrepet er vanskelig – Komplisert og mangetydelig

Drøfting ble i løpet av intervjuene omtalt som diffust, uklart, utydelig, forvirrende og vanskelig. Alle adjektiver som beskriver noe man ikke helt forstår og oppleves som en utfordring. Ved et konkret spørsmål om hvorvidt drøfting er vanskelig, svarer Petter slik: *«drøfting er et vanskelig begrep for lærere og jeg tror veldig mange, det gjelder sikkert meg selv også, har en slags intuitiv forståelse om hva som er bra, men det er ikke alltid så lett å operasjonalisere»*. Petter peker på at lærere har erfaring og forståelse for hva drøfting er, men det er vanskelig å konkretisere det. Dette kan reflektere drøftingens behandling i offentlige dokumenter.

De føringer og bestemmelser som presenteres i læreplanene viser i stor grad til at dette er noe elevene skal lære i løpet av skolegangen, men akkurat hva det innebærer sies ikke eksplisitt. Dermed blir lærerne nødt til å stole på sin intuitive forståelse av hva drøfting er. Denne intuitive forståelsen kan bygge på mange år med studier fra universiteter eller høyskoler, hvor drøfting er en av grunnsteinene i vurderingssituasjoner. Dette ses i sammenheng med kriterier for fagartikler i høyere utdanning. Det vil si at drøftende skriving er en nødvendig ferdighet for å bestå høyere utdanning og kan tyde på at det er en ferdighet og et begrep lærerne kjenner godt til og har jobbet mye med. Likevel oppleves drøfting som vanskelig og utydelig.

Utfordringen, ifølge Petter, ser ut til å ligge i operasjonaliseringen av begrepet. Det å oversette den kompliserte ferdigheten lærerne har utviklet i løpet av mange år med studier, til en relativt kort og konsis oversettelse som lærerne kan benytte seg av i undervisningen. Fordi god drøfting krever en sammensetting av flere høyereordenstanker, slik som kritisk tenking og refleksjon, og i generelle ferdigheter slik som skriving av fagtekster, kan det være problematisk å konkretisere en slik sammensatt ferdighet og forklare det for eleven. Drøfting kan dermed ende opp med merkelappen vanskelig, i stedet for komplekst og utfordrende.

4.2.2 Å skrive drøftende er vanskelig – Komplisert skriveform

I tillegg til at selve begrepet oppleves som vanskelig, peker Karla på at det å lære seg å skrive i riktig sjanger er komplisert.

«Det er ofte veldig vanskelig å komme seg dit at elevene klarer å skrive en drøftende tekst. Det er vanskelig å fortelle dem hva drøfting er. [...] Det er vanskelig å få tak på og det er vanskelig å konkretisere det, i tillegg forutsetter det at man har en kompetanse som for mange kan være ganske vanskelig å få tak i»

Her viser Karla til flere utfordrende momenter ved å lære å skrive drøftende tekster. Først, pekes det på at selve prosessen med å utvikle elevenes evne til å drøfte er vanskelig. Deretter fremheves utfordringen ved at å fortelle elevene nøyaktig hva drøfting er, ettersom det er et komplisert begrep som er vanskelig å konkretisere. Til slutt peker Karla på individaspektet ved læring av kompliserte ferdigheter. At drøfting forutsetter en eller flere kompetanser før noe kan drøftes godt, kan påvirke hvor raskt og hvor godt elevene lærer å drøfte. I teorikapitlet ble det referert til Newman (1990) som fremhever individets modenhet og intellektuelle kapasitet i arbeidet med høyereordenstenking, også kalt ikke-rutinemessige arbeidsoppgaver. Ettersom dette kan variere fra elev til elev, vil lærere mest sannsynlig oppleve at noen elever sliter mer med å lære seg å drøfte enn andre.

Når Karla peker på at det er vanskelig å si nøyaktig hva drøfting er og hvordan det kan konkretiseres, vises det at dette er et begrep som bør diskuteres blant lærere i fellesskap og med elevene, slik at når de selv strever med å drøfte så vet de at de jobber med en kompleks oppgaveform og at det ikke nødvendigvis er de som ikke er dyktige. Dette er et poeng som kan bidra til å holde elevenes motivasjon oppe. Likevel bør det ikke overdrives da det i andre tilfeller kan ha motsatt effekt, med tanke på at de kan gi opp hvis de tenker, «hvorfors kan læreren forvente at jeg skal få til dette når han/hun ikke kan det selv».

Det å tilegne seg den nødvendige kompetansen for å skrive en god drøftende tekst er lang, noe vi skal se nærmere på senere i dette kapitlet.

4.2.3 Det er vanskelig å være drøftende – Moden nok til kritisk tenking?

En annen utfordring Siv viser til, er utfordringen med å være klar til å reflektere og tenke kritisk på saker som skal drøftes.

«Altså, elevene har ikke så mye livserfaring. Det er vanskelig å se alternativt på ting. De er på en måte fortsatt inni sin egen boble og uten så mye livserfaring er det vanskelig å være reflektert [...] Jeg tror det er en mental ting. Man må være moden for å klare det.»

Det er en utfordring å kunne se alternative løsningsmåter hvis man ikke har riktig innstilling, og Siv knytter dette til utvikling og modenhet. Det gjør også Case (2005) og Newman (1990). De argumenterer for at riktig mental disposisjon er nødvendig for kritisk tenking. Det betyr å omfavne en rekke verdier og holdninger som gjør mennesker bedre innstilt til å tenke kritisk.

Er det slik Siv påpeker, at modenhet er viktig for å drøfte? Er det bare å vente til elevene er modne nok til å tenke kritisk for så å begynne med opplæring i drøfting?

Freedman og Pringle (1984) argumenterer med utgangspunkt i Vygotskis (1962) sitt begrep «concept formation» at utvikling og mental kapasitet utvikles ettersom barnet modnes og vokser og at evnen til å forstå kompliserte konsepter først skjer i løpet av ungdomsårene. I tillegg peker de på: *“If the ability to discover and create the formal pattern of argumentation involves the process of forming true concepts, as defined by Vygotsky, that task may be made more difficult by changing the nature of the data”* (Freedman og Pringle, 1984:80). Det at elevene får i oppgave å vurdere og behandle ulike former for datamateriale, slik som ulike tekster og kilder, kan det å formulere argumentasjonsrekker bli vanskeligere. Siv sitt poeng om utvikling og modenhet ser ut til å være et moment som kan reflekteres over. Freedman og Pringle (1984) peker på sin side at tålmodighet med elever som arbeider med argumentasjon er sentralt. I tillegg fremhever de at lærere ikke trenger å være redde for å introdusere slike oppgaver, bare de ikke forventer for mye.

4.3 Besvar oppgaveteksten

Hva betyr det når lærerne sier at mindre god drøfting innebærer at elevene ikke drøfter? Når lærerne får spørsmålet om hva mindre god drøfting innebærer, uttrykker flere av lærerne at teksten oppleves som mindre god når den ikke oppfyller sentrale krav for hva en drøftende tekst skal være. Siv peker for eksempel på at elevene må forholde seg til å drøfte det oppgaven ber om. Hun beskriver det slik:

«For det første så må de ha drøftet riktig ting, de må ha skjønt hvor drøftingen skal skje. Et eksempel fra innleveringen de har nå, hvor de skal drøfte sosial mobilitet. Her har en elev begynt å diskutere prinsippene i stedet for sosial mobilitet. Med tanke på rettferdig fordeling eller behovsprøving, så diskuteres det som at noen mener det er rett og at andre mener det er feil, og jeg kan til og med påstå at noen mener det her. Da har hun på en måte ikke skjønt ting, men hun prøver å diskutere. Det er dårlig drøfting».

En god drøfting oppfattes ut fra dette utsnittet som blant annet evnen til å drøfte riktig ting. Det kan forstås som evnen til å lese oppgaveteksten og tolke den slik at det er mulig å svare på det den ber om. Hvis oppgaven ikke tolkes riktig vil de kunne ende opp som eleven Siv refererer til. Eleven har valgt å diskutere momenter Siv ikke ser på som relevante i denne

oppgaven. Selv om de fremdeles drøfter, vil ikke teksten eleven leverer oppleves som en god oppgave, fordi eleven ikke svarer på oppgaven.

Det peker på hva Førland (1996) sier om krav til å skrive en god tekst. For å skrive en god tekst hvor en skal svare på en oppgave eller et spørsmål, er det avgjørende å forholde seg til det oppgaveteksten ber om (Førland 1996:29). Hvis det avvikes stort fra oppgaveteksten uten at det oppgis en relevant begrunnelse tyder det på at forfatteren mangler evnen til å lese og tolke oppgavetekster. Tolkningen av oppgaveteksten legger grunnlaget for om eleven kan vise til relevant redegjørelse for sentrale påstander og argumentere for og imot disse påstandene. Ved en mangelfull tolkning av oppgaveteksten er det mulig for elever å gyve løs på feil momenter ved oppgaveteksten. Det vil i de fleste tilfeller oppleves av tekstens mottaker, i dette tilfellet Siv, som en dårlig drøfting. Selv om eleven forsøker å drøfte ved å ta i bruk skriftlige redskaper og begrep på en fornuftig måte, vil ikke det veie opp for mangelfull presisjon i oppgavefortolkningen. På lik linje med å drøfte feil tema, er det problematisk å ikke utdype drøftingen i stor nok grad.

4.4 Mangelfull eller uttømmende drøfting

Hva skiller en god og en dårlig drøftende tekst? For flere av lærerne vises det til at drøftingen bør være uttømmende og ikke mangle sentrale argumenter og perspektiver. Karla, viser til et moment som reduserer opplevd kvalitet ved en drøftende elevbesvarelse. Det dreier seg om å utdype temaet nok og vise til ulike argumentene og perspektiver på en utfyllende og tilfredsstillende måte.

«Jeg syns ofte at når de begynner å skrive, så skriver de egentlig ikke drøfting. De skriver innledning og redegjør litt for begrep og så forteller de litt om casen og så kommer det en drøftingsdel som er et avsnitt, som er en oppsummering av empirien uten at man egentlig drøfter noe som helst»

At en drøftende tekst skal inneholde en del hvor temaet drøftes, er en selvfølge for at en slik tekst skal vurderes godt. Å se det som en selvfølge kan være knyttet til hvilke forventninger læreren har til en drøftende tekst. Slike forventninger kan bygge på innforståtte normer og sjangerforståelse. For det første er skriftlig drøfting i samfunnsfaget som regel forventet når elevene skal skrive fagartikler. Fagartikler blir presentert som en hoveddel i «*Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*» (Holgensen et al.,2013), der argumentasjon og vurdering av ulike samfunnsforhold skal foregå. I tillegg vil en hoveddel preget av oppsummerende tekst,

mangle tre av hovedelementene som forventes av fagskriving. Det å utvikle argumentasjon, å underbygge argumenter, å binde sammen teori og empiri (Dysthe, et al. 2010:22), er sentrale arbeidsoppgaver i fagtekster, og ved å ikke svare uttømmende kan det gi inntrykk av at elevene ikke mestrer å utvikle og underbygge argumentasjonen og produktet står ikke til lærerens forventning, som igjen vil anse drøftingen som mindre god.

Dysthe et al. (2010) viser til 14 sentrale elementer for gode fagartikler og det å mestre alle disse elementene krever mange år med trening, inngående fagspesifikk kunnskap og kjennskap til sjangerkonvensjoner. Elever som går på videregående skole har som regel kun fått sin første smak på hva en fagtekst innebærer og forventningene til de skriftlige ferdighetene bør vurderes i forbindelse med elevenes øvelse med sjangeren.

Begynnende arbeid med drøftende tekster viser seg også å være vanskelig. Petter omtaler kunnskapene elevene har med seg i overgangen fra ungdomsskolen til videregående som interessant for hvordan elevene håndterer drøfting som begrep.

«Det varierer veldig med den forkunnskapen elevene har. Hvis vi tenker oss og tar utgangspunkt i samfunnsfaget som primært er for førsteklasinger, så er det en del som kommer fra ungdomsskolen hvor de aldri har hørt begrepet og hvor de aldri har møtt ferdigheten. De er vant til at samfunnsfaget dreier seg om å lese det som står i boka og spytte det opp. [...] Ren reproduksjon. Også har du andre elever som allerede har vært borti mer diskusjon, refleksjon, drøfting på ungdomsskolen. De har det selyfølgelig lettere for å forstå hva som menes med drøfting. Men ofte syns jeg etter hvert at mange elever klarer å håndtere begrepet.

Petter viser på samme måte som Siv tidligere, at drøfting har et modnings- og utviklingsaspekt. De kunnskapene og ferdighetene de har fra før av er sentrale for hvor raskt drøfting kan mestres på et høyere nivå. Dette kan relateres til hva elevenes tidligere lærer har prioritert, men Petter fremhevet også i intervjuet at hjemmesituasjonen og hva eleven er vant til å gjøre hjemme også kan påvirke hvordan eleven møter kompliserte fagferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med anbefalingen til Freedman og Pringle (1984) hvor det å la elevene bli utfordret med fagferdigheter som krever mye, men samtidig være klar over at alder og grad av modenhet kan være en faktor å tenke gjennom når det kommer til vurdering og planlegging av tid til drøfting i undervisningen.

Et annet stort poeng i utdraget til Petter er hvordan drøfting står i motsetning til reproduksjon. Drøfting settes i sammenheng med diskusjon og refleksjon. Reproduksjon blir derimot det å spytte opp det som står i boka. Dette kan også knyttes til vane og overgangen til videregående

og en annen undervisningskultur og krav til egen tenking kan ta tid for enkelte elever. Det vil som Petter påpeker, være elever som takler overgangen bedre og som har bedre forutsetninger til å lære slike ting raskt, men de fleste vil kunne få en viss forståelse for hva det innebærer.

Samtidig viser Petter et lignende ønske om at drøftingen bør være uttømmende.

«man ser i skriftlige oppgaver at det er enkelte elever som går lei. Halvveis ned så tenker de, nå er det besvart. Nå er jeg ferdig. At de på en måte hopper av, de argumenterer ikke, det blir ikke uttømmende. Det er en ganske stor utfordring for veldig mange elever at drøftingen deres ikke er uttømmende [...] men nå er det ikke om å gjøre å skrive side opp og side ned, men å være uttømmende i svar som oppfordrer nettopp til å være uttømmende»

Her fremmes et tydelig ønske om at elevene bør ta seg tid og krefter til å besvare oppgaver uttømmende og at det er et problem blant mange elever at de ikke orker å gjennomføre en drøftende oppgave. Hva betyr det at en drøfting er uttømmende og hvilke kriterier settes for å avgjøre om en drøfting er uttømmende eller ikke?

Uttømmende i denne forstand kan peke på ønsket om å skape en troverdig og overveid tekst, som tar for seg de sentrale synspunktene og påstandene som er relevante for saken. Dette kan ses i sammenheng med Flyum (2011) sitt syn på drøfting som metode for å komme frem til nøye overveide beslutninger, basert på saklig argumentasjon og balansert bruk av synspunkter, hvor formålet er å overbevise mottakerne av teksten om at det fins en løsning som er bedre enn andre. Hvis teksten elevene skriver oppfattes som mangelfull i form av savnede perspektiver eller argumenter, kan det gå utover troverdigheten til drøftingen. For eksempel ved å kun vise til argumenter som styrker en påstand og unnlate å vise til argumenter som kan svekke denne fremstillingen. Å kunne gjennomføre en slik balansert fremstilling er tidkrevende og behovet for å lære seg nyansene ved saken som skal drøftes er sentralt for å vite hvilke perspektiver som må presenteres og vurderes. Det er sannsynlig at det er nettopp viljen og innsatsen som må legges ned i arbeidet som hindrer en del elever fra å skrive gode og balanserte drøftinger.

Karla beskriver videre hvordan tidsbruk er viktig. I tillegg viser hun til momenter hun setter pris på at elevene gjør, slik at drøftingen deres blir utdypende nok.

«det å utdype og få et avsnitt eller to om hvert argument, der du forklarer innholdet i argumentet og underbygger med eksempel og du ser på fordeler og ulemper ved dette argumentet. Og du kan se på hvilken effekt det vil få hvis virkninger og konsekvenser

for ulike argumenter. [...] Men jeg tror at litt av problematikken ligger i at de må lære seg at skriving er en prosess som tar lang tid».

Dette sitatet speiler på mange måter det Petter beskriver. Et ønske om at elevene som forfattere legger ned nok tid til å finne frem til ulike argumenter og vurdere og utforske disse slik at drøftingen oppleves som helhetlig. Samtidig peker de begge på at noe av utfordringen ligger i å få elevene til å bruke nok tid på skrivingen.

Likevel kan det være mulig å tenke seg at fokuset på tidsbruk er overdrevent. Drøfting er en komplisert ferdighet som forutsetter oversikt, innsikt i ulike sider av en sak og en evne til å sortere og formulere argumenter. Det er ikke sikkert at det nødvendigvis trenger å ta så lang tid å skrive en slik tekst hvis elevene har tilgang på nettopp oversikt, innsikt og sorterte argumenter. Med skriveforberedende øvelser i disse tre punktene er det tenkelig at resten av skrivingen kan oppleves som enklere av elevene.

På den andre siden kommer dette an på hvordan tidsbruk defineres. Er det tid elevene bruker på å skrive selve teksten, eller er det antall undervisningstimer som må settes av for å komme gjennom et undervisningsopplegg. Hvis det er førstnevnte, er det mulig at skriveprosessen i forbindelse med drøfting er for individualisert. At elevene overlates for mye til seg selv og er avhengig av kontinuerlig støtte fra læreren for å komme videre. Varierte skriveforberedende øvelser kan redusere tidsbruket til elevene i de innledende fasene i skriveprosessen, slik at de har mer tid og motivasjon til å utdype drøftingen ytterligere. Karla advarer likevel mot å eksplisitt si at de innledende oppgavene er forberedelser til skriving. «jeg tenker kanskje at det blir slik at nå skal vi jobbe for at vi skal skrive. [...] Det høres kjedelig ut. Man tar litt knekken på opplegget».

Det kan blant annet gjøres ved å gjøre sentrale verktøy tilgjengelig for elevene. Kunnskap om og i hvordan verktøy kan brukes forenkler prosessen med drøfting (Case, 2005). Å legge til rette for kritisk tenkning i arbeidsmetodene elevene jobber med til vanlig, slik at elevene blir vant til å vurdere påstander og undersøke relevansen til ulike argumenter. Det kan også innebære å presentere elever for metoder og strategier for hvordan man kan å tenke om ulike saker. Ikke bestemme hva de skal tenke, men hvordan man kan møte påstander og informasjon med en passelig mengde skepsis, slik Hope og Klausen (2012) viser til. Ved å ta et mentalt steg tilbake i møtet med informasjon og forsøke å stille noen kritiske spørsmål og undersøke saken selv, kan en ta mer informerte valg og vurderinger.

4.5 Saklighet eller synsing

Videre fremheves det også blant flere lærere at balansegangen mellom objektivitet og subjektivitet er viktig i drøfting. Eline peker for eksempel på et overdrevent fokus på egne meninger.

«Jeg opplever at mange elever har en tanke om temaet og så låser de seg litt i det. Hvis jeg utfordrer de til å se saker fra ulike vinkler, kan de kanskje ta frem et eksempel på en ulik mening, men eksempelet blir bare tatt med fordi de må og hovedvekten lagt på det man egentlig mener selv».

I dette utdraget peker Eline på hvordan noen elever har lett for å bli ensidige i drøftinger. Det betyr at elevene kun viser til en side og gjerne den siden de identifiserer seg selv med. Eline ser på dette som problematisk. Saklighet er en av de sentrale verdiene i drøfting, på bakgrunn av drøftingens mulighet til å fremstille flere sider av en sak på en troverdig måte ved å balansere argumenter for og imot påstander, for så å kunne avslutte med å presentere en grundig og overveid beslutning eller anbefaling (Flyum, 2011). Det å være ensidig i drøfting kan dermed bety at ulike og relevante perspektiv, beslutningsalternativ eller meningsmotstandere ikke blir fremstilt godt nok. Noe som kan bidra til at drøftingen hverken oppleves som balansert eller grundig. Det kan true troverdigheten til drøftingen og den vil oppleves som mindre god.

Utsagnet til Eline peker også på en forståelse om at egne meninger kan stå i veien for å drøfte godt. Ved at elevene har sterke meninger om saken kan det sette en stopper for å vise til andre sider. Karla viser også til denne problematikken og mener at egne meninger i drøfting kan føre til at elever føler at de ikke trenger å argumentere for eget syn, fordi de er vant til at å si sin egen mening er et godt nok argument i seg selv. Dette kommer nok fra muntlige diskusjoner hvor det er mer vanlig å kunne uttrykke egne meninger og la de stå som argumenter uten begrunnelse.

Hvorfor dukker dette fokuset på egne meninger i drøftinger opp, selv om elevene blir instruert av læreren til å trekke inn andre synsvinkler? Et mulig svar er at det er vanskelig for ungdom å skrive drøftende tekster. Freedman og Pringle (1984) viser til ulike forklaringer for å beskrive hvorfor elever har vanskeligheter med å skrive argumentasjon. Først er det interessant å se på skillet mellom muntlig og skriftlig argumentasjon. I muntlige diskusjoner er det flere deltakere, hvor samtalens form krever at nytt materiale må komme frem i samspill mellom deltakerne slik at den drives fremover. Deltakerne deler ansvaret for å komme med

informasjon, kunnskap og argumenter. Det bidrar til å hjelpe hverandre å huske og skape relevante argumenter og kan dermed utvide diskusjonen med flere påstander som kan underbygges eller svekkes. Det kan i tillegg sende diskusjonen i mange og ikke planlagte retninger. I skriftlig drøfting er det derimot opp til eleven alene å hente frem relevant og interessant kunnskap for å drøfte de ulike sidene ved saken. Det å finne frem til de ulike sidene ved en sak og som i tillegg ikke representerer egen mening, kan være vanskelig. Blant annet fordi elevene ikke har en med- eller motspiller til å hjelpe å generere påstander som kan diskuteres. For å hjelpe elevene til å utvide mangfoldet av påstander og argumenter i egen tekst, kan det være interessant å legge til rette for førskrivingsoppgaver hvor elevene går sammen for å diskutere en sak felles og samtidig notere ned hvilke påstander og argumenter som dukker opp. Notatene kan dermed bli med eleven videre inn i arbeidet med drøftingen.

Selv om Eline viser til at elevene må vise til flere synsvinkler og argumenter for disse, er det å generere nok punkter til drøftingen, ikke den eneste utfordringen i utviklingen av argumentasjon i skriftlig form. Det vises samtidig til at strukturering av argumentasjon skriftlig kan være utfordrende å lære. I skriftlig form må argumenter struktureres og presenteres på en logisk og overbevisende måte (Freedman og Pringle, 1984:79).

Utfordringen består først av at elever som er i de begynnende fasene i å lære seg argumenterende skriving ikke kan benytte seg av større mengder med forkunnskap om skriving. Der overgangen fra muntlige fortellinger til skjønnlitterære skriving kan bygge på hverandre og bruke samme kronologiske struktur, er det på den andre siden ikke mulig å direkte overføre kunnskap og evner i muntlig diskusjon til skriftlige drøftinger. I muntlige diskusjoner vil samtalen gå frem og tilbake mellom to eller flere personer, der motstanderne fremmer og svekker påstander for sitt syn. I tillegg vil diskusjoner sjeldent bære preg av strukturerte og planlagte argumenter, ettersom samtalen som regel beveger seg fremover uten planlagte replikker, fordi den ene parten svarer på kommentarer fra motparten. Når det skal argumenteres i skriftlig form er forfatteren derimot nødt til å organisere og strukturere argumentene på en logisk måte, slik at mottakerne kan følge resonnetet (Freedman og Pringle, 1984).

Er det dermed slik at lærere forventer seg for mye når det fremmes ønsker om at elever skal klare å skrive argumentasjon og i enda større grad, skrive drøftende tekster? Eline fremhever også modenhet i forbindelse med elever som drøfter og argumenterer godt. «Noen er overraskende modne. Når jeg tenker tilbake på meg selv på den tiden, så føler jeg at det er

noen som har veldig gode argumenter og er samfunnsengasjerte». Modenhet og øvelse vil nok være bidragsyttere i mestringen av slik skriving. Utvikling av elevenes kapasitet i møte med kompliserte arbeidsoppgaver kan sammenlignes med utviklingen av deres kritiske tenkning.

Ordbokforklaringen (Bokmålsordboka, 2016) viser at synsing er subjektive meninger uten troverdig begrunnelse, bestående av overflatisk kunnskap om emnet. Synsing kan dermed ses som det motsatte av hva man ønsker å oppnå i en drøfting. Hvor formålet som regel vil være å fremstå som troverdig og kunnskapsrik nok til å ta gjennomtenkte avgjørelser. I den forbindelse viser Karla at hun er fast bestemt på at bruk av ord og fraser som indikerer subjektivitet eller synsing er sterkt frarådet og spøker blant annet med at ingen elever får mene noe før de har en mastergrad.

«Vi kan fortsette med interesse argumentet med EU. Hvis du skriver teori og snakker om EU og skriver: «Jeg mener at Norge ikke skal være medlem av EU». Det blir synsing uten noen som helst faglig begrunnelse eller refleksjon. Jeg er veldig streng på det, de får ikke lov til å skrive, jeg mener, jeg synes eller jeg tenker, jeg tror».

Og begrunner det slik:

«jeg gjør det fordi det hindrer dem i å underbygge, for de sitter ofte med en oppfattelse av at hvis det er min mening, så trenger jeg egentlig ikke å argumentere så mye for det, for det er jo faktisk meningen min, og alle meninger er fine og greie».

Karla peker allikevel på at egne meninger vil og skal være lov i og med at egne meninger uansett er med på å forme teksten ved at hver elev har sitt eget perspektiv og ståsted som ikke er til å unngå, men poenget her er at språkformen og måten å uttrykke seg på som er problematisk. Det å uttrykke seg på en måte som ikke står i samsvar til gjeldende skriftlige normer vil blant annet bidra til å omgjøre et forsøk på en drøftende tekst fra et saklig uttrykk til et meningsuttrykk. På den andre siden, hvordan kan en så tydelig begrensning av eget uttrykk reflektere samfunnsfagets formål, der det fremheves at: «Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013a:2). Å kunne uttrykke egne meninger og ta reflekterte standpunkt er også et formål Eline peker på som sentralt med samfunnsfaget.

«Men det er jo egentlig det vi ønsker da. At de går ut fra skolen og kan argumentere i hverdagen, i jobb, med venner, med kollegaer. [...] For vi skal jo ikke si hva de skal mene og ikke mene. Hvert fall jeg opplever at det man ønsker seg som samfunnsfaglærer er at de skal kunne høre en sak og vurdere den saken, og så ta et reflektert standpunkt».

Evnen til å kunne argumentere og ta reflekterte standpunkt vil i et slikt syn henge sammen med å kunne uttrykke egen mening. Er det dermed problematisk å fremme en forståelse om at egne meninger er forbudt? Sett i sammenheng med Flyum (2011) sin fremstilling av drøfting. Der drøfting er en del av en overtalelses strategi hvor saken og argumentene veies frem og tilbake på en grundig og saklig måte hvor helhetsinntrykket av veiingen kan føre til en troverdig konklusjon. Hvis den oppleves som balansert og gjennomtenkt, hvor de fleste relevante alternativer er behandlet, kan drøftingen være med på å overtale lesere som i utgangspunktet er tvilende. Enkeltstående meningsuttrykk kan derimot sjeldent påberope seg evnen til å overtale meningsmotstandere. Ettersom det i større grad vil ende opp som en diskusjon, der partene vil hevde sin egen rett (Flyum, 2011). Det er derfor viktig få frem kunnskap om og ferdighet i å skrive saklige setninger der bruken av subjektive utsagn, slik som *jeg, meg, synes* og *tror* minimeres og at det øves på formuleringer som i større grad egner seg i saklige tekster. Likevel er det et poeng Førland (1996) fremmer som særdeles viktig i drøfting, og det er kravet om originalitet, eller selvstendighet. Hvordan kan dette gjøres tydelig for elevene? Å ikke kunne skrive *jeg, meg, synes* eller *tror* og samtidig er det forventet selvstendighet, kan raskt oppleves som en motsetning når en er ny i å skrive saklige tekster.

Karla sitt syn på å unngå å uttrykke subjektivitet kan være med på å få en skriftlig drøfting til å virke mer saklig, men hvis denne uttrykksformen er det elevene er vant til og kjent med, kan det ifølge Case (2005) være verdifullt å introdusere elevene for et spesialisert ordforråd. Et spesialisert ordforråd vil i denne sammenhengen dreie seg om ord og formuleringer som bidrar til et saklig og akademisk inntrykk. Å vise at det er mulig å strukturere avsnitt og følgesetninger med *først, deretter, til slutt* eller *for det første, andre og tredje*, kan assistere elever i organiseringen av argumentene sine. Et fokus på hvordan man kan formulere ytringer som høres mer saklige ut med et *spesifikt ordforråd* kan bidra til at elevene unngår å oppleves som for subjektive. Noe som kan føre til mindre synsing i drøftingen deres.

4.6 Selvstendighet eller reproduksjon

Selvstendighet i drøftinger fremheves av Petter som viktig for kvaliteten. Han sier «*En god drøfting vil ha en stor grad av selvstendighet. [...] At man gjør egne betraktninger rundt det som diskuteres. Det er sentralt.*» I møtet mellom kravet om selvstendighet og egne betraktninger kan det oppstå et spenningsforhold til kravet om saklighet, der normen er å unngå ord og fraser som uttrykker egen mening og samtidig fremstå som selvstendig. Spesielt

kan dette være en problemstilling når det kreves av unge elever og relativt ferske forfattere som arbeider med saktekster. Hva er så kravet for selvstendighet? For hvis elevene ikke tilfører noe nytt og selvstendig vil drøftingen kunne fremstå som mindre god. Eline beskriver god drøfting som det å sette argumenter opp mot hverandre slik at det blir noe eget og nytt. Dette støttes av hva Karla sier om synsing og hva Petter sier om reproduksjon i drøfting. Mangel på selvstendighet eller originalitet vil gjøre at drøftingen mister overbevisende kraft.

Det å ikke kunne uttrykke selvstendige meninger uten subjektive utsagn, kan komme av erfaring med muntlige diskusjoner der en slik form for argumentasjon kan være akseptabel. Det å begrunne standpunktet slik anses ofte som nok for å vise en selvstendig posisjon. Møtet med drøfting og fagartikler som derimot krever et saklig uttrykk kan dermed oppleves som ekstra utfordrende. Det er flere sammensatte ferdigheter som kommer til uttrykk samtidig og det vil si at *jeg mener, jeg tror og jeg syns*, som Karla viser til ikke kvalifiserer som passende formuleringer i drøftende tekster.

En annen utfordring som oppfattes som negativt og demonstrerer mangel på selvstendighet er kopiering av argumenter funnet på nettet. Eline fortsetter å peke på momenter som gjør at en drøftende tekst oppleves som mindre god: «*Det andre blir copy-paste av argumenter uten at de står opp mot hverandre*». Reproduksjon av andres argumenter uten bearbeidelse og organisering anses som dårlig håndverk i en oppgave som krever drøfting. Førland (1996:41) påpeker at om forfatteren kun presenterer andres argumenter og synspunkt, er det en redegjørelse og ikke en drøfting. Samtidig viderefører Førland (1996) spenningen mellom originalitet og selvstendighet på den ene siden og subjektivitet på den andre. Han påpeker at selvstendige syn fra studenter er en essensiell del av god drøfting, fordi det viser at studentene har evne til å tenke selv og ikke bare gjenforteller andres standpunkt. Det er allikevel krav til egne standpunkt, nettopp for å unngå problematisk synsing. Disse innebærer blant annet at egne meninger må kunne begrunnes saklig og vitenskapelig, samt bli presentert med på en måte som holder forfatterens person i bakgrunnen.

4.7 Drøfting på høyt og lavt nivå

Diskusjonen rundt drøfting på høyt og lavt nivå er interessant med tanke på lærernes forståelse av drøfting. Noen av lærerne uttrykker usikkerhet om hvordan drøfting opptrer på lavt nivå, men de peker på at det er mulig. Siv sier for eksempel: «*Ja, men det vil jo ikke*

nødvendigvis være en god drøfting. Det kan jo være at man prøver å diskutere ting men ikke helt klarer å få sammenhengen eller dybden i ting. At eleven prøver å diskutere». Her uttrykkes en forståelse for at drøfting er noe som kan foregå på ulike nivåer og ikke kun oppnåelig for de aller dyktigste. Det antydes også at drøfting kan anses som drøfting selv om den ikke er fullstendig, i form av at den refereres til som mindre god og et forsøk på diskusjon. Hva menes med lavt nivå og hvorfor skal ikke det være mulig å se drøfting på lavt nivå?

Bakgrunnen for en forståelse om drøfting på høyt eller lavt nivå stammer fra bruken av taksonomier for vurdering av måloppnåelse. Langø (2015:147) diskuterer om drøfting kan foregå på flere nivåer. Spørsmålet dreier seg om elever som får middels eller lav måloppnåelse kan drøfte eller ikke. Diskusjonen kommer hovedsakelig fra taksonomitenking i vurdering av elevarbeid. Blooms Taksonomi innebærer en hierarkisk strukturering av ferdigheter (Case, 2015). Hvis man forstår drøfting som en del av et taksonomisk hierarki, som Blooms taksonomi hvor måloppnåelser, eller ferdigheter rangeres fra en til seks. Fra kunnskap til evaluering. En slik forståelse betyr at elevene er nødt til å mestre ett nivå før de kan oppnå det neste. På samme måte beskrives RAV som er en variasjon av Blooms taksonomi. RAV beskriver kategoriene, *reproduser, anvend og vurder*. Reproduksjon eller gjengivelse av viten er den laveste graden av måloppnåelse og det å kunne vurdere, som innebærer analyse eller drøfting er den høyeste graden av måloppnåelse (Fjeldstad og Mikkelsen, 2011:6).

Lærerne jeg har pratet med uttrykker i liten grad en streng tolkning av teoriene bak Blooms taksonomi og RAV. Slik som Petter, hvor han sier når han blir spurt om det er mulig å drøfte på lavt nivå.

Ja, det er det. Det er ikke noe tvil om at taksonominndelingen oppstår i forbindelse med vurderingskriterier og drøfting dukker jo opp på, hva skal man si, høy-middels måloppnåelse. Man kan jo allikevel benytte seg av metodikken, men ikke klare å gjennomføre den. Sånn at man har antydninger til drøfting, men det ligger på lav måloppnåelse fordi man ikke har noe fundament. Det vises ikke nok kunnskap, det går over til å bli en ren synsing og ikke basert på ordentlig kildemateriale. Da vil man, delvis i hvert fall, dekke inn det som heter drøfting, selv om karakteren er lav. For meg er det likevel liten tvil om at det som kjennetegner de gode besvarelsene i samfunnsfag er nettopp det at de som evner å drøfte.

Petter uttrykker ikke bare en forståelse for at drøfting kan foregå på flere nivåer, med ulik grad av mestring av ferdigheten. Der det oppstår mangler i form av usaklighet eller synsing,

mindre god eller ikke eksisterende kildebruk og referering og til mangel på kunnskap. Det siste momentet er spesielt interessant, ettersom det reflekterer Case (2015) sin kritikk av Blooms taksonomi. Case (2015) argumenterer for at en progresjonsforståelse av Blooms taksonomi bidrar til feilvurdering av elevers ferdigheter. På samme måte peker Petter på at selv om mangel på kunnskap kan bidra til dårlig drøfting, betyr ikke det at eleven ikke kan drøfte. Det at en elev kan gjennomføre en høyereordensoppgave betyr ikke nødvendigvis at eleven har mestret alle de foregående nivåene, slik teorien bak Blooms taksonomi tilsier.

Likevel er det interessant å se at lærerne peker på kriterier for at drøftingen skal oppfattes som god. Enkelte av disse kriteriene speiler en forståelse for mestring av de resterende kategoriene i Blooms taksonomi, hvert fall de lavere, må oppfylles for å kunne presentere en god drøfting. Petter pekte i det foregående sitatet på nødvendigheten av å vise kunnskap og Eline peker videre på bruk av fagbegreper som viktig for en god drøfting, men at drøfting fremdeles er mulig på et lavere nivå.

Det er det vel helt sikkert, men drøfting henger ofte sammen med grad av forståelse og bruk av begreper, men man kan jo drøfte noe uten å bruke begreper, sånn at det blir en ufaglig drøfting. Drøftingen er mer hverdagslig eller enkel, men man kan ha en drøfting for det.

Både Petter og Eline fremhever at elevene må kunne både vise at de har kunnskap i form av å presentere det og dermed reprodusere. De må kunne bruke begreper som gjenspeiler mestring av anvendelse. Petter viser til at de må unngå synsing og bruke kildemateriale på en skikkelig måte, som kan indikere et behov for at eleven må kunne analysere og vurdere egne standpunkt og hva slags kilder som er nyttige og fruktbare i forbindelse med oppgaven som skal besvares.

4.8 Drøfting som fagartikkel

Jeg vil i slutten av denne utforskningen av lærernes forståelse av drøfting, fremme en påstand. *Lærere ser drøfting som et synonym for god fagartikkel.* Det betyr at drøfting ikke lenger kun dreier seg om drøfting, men ofte brukes for å beskrive det å skrive en god fagartikkel.

Drøfting er en av de viktigste bestanddelene i en god fagartikkel og en fagartikkel bør ikke leveres uten en del som drøfter de sentrale påstandene i emnet man tar opp. Men er det slik at det har blitt litt for lett å spørre om drøfting, i stedet for å be elevene skrive en fagartikkel som inneholder drøfting? Er en slik begrepsblanding med på å ytterligere forvirre og vanskeliggjøre drøfting? Ville det vært enklere å forholde seg til drøfting hvis det forstås som

en kvalitet ved en fagartikkel? Å forstå det slik at det er drøftingen som løfter teksten til en «god» fagartikkel? Lærere er allerede vant til å hankes med at kvalitet kan forstås som utydelig, flertydig og subjektivt i vurderingsarbeid. Det er slik vurdering av elevarbeid alltid er. Ulike mennesker vil se ulike kvaliteter i likt arbeid. Hvis drøfting dermed forstås som en kvalitet ved fagartikkelen kan det være lettere å forholde seg til flertydigheten.

En fagartikkel er en strukturert tekst som skal formidle et faglig tema og presentere informasjon og reflektere rundt det. Jeg har vist til to sett med forventninger til fagartikkelen under tittelen *skrivning i samfunnsfaget* i kapittel 2. Den første viser til 14 sentrale punkter i akademisk skriving og den andre er beskrevet i læreboken «Delta!» for samfunnsfaget i vg1/vg2. Disse viser til en rekke forventninger som stilles til en fagartikkel. Blant annet en logisk struktur med innledning, hoveddel og avslutning, en problemstilling eller spørsmålsformulering og ansvarlig kildebruk med henvisninger. I «Delta!» vises det også direkte til at drøfting ses som en del av hoveddelen, der argumentasjonen og vurderingen av ulike samfunnsforklaringer skal foregå. Her fremgår det at drøfting er en del av artikkelen og har en spesifikk funksjon i form av å samle de påstandene og den nødvendige informasjonen for å argumentere og vurdere den opp mot problemstillingen. Hvorfor formuleres oppgaver slik at de spør elevene om å drøfte et spørsmål og ikke om å skrive en fagartikkel med utgangspunkt i en spørsmålsformulering? Elevene kan dermed anta og vite hva de skal gjøre ettersom fagartikler krever drøfting, forventes det at de gjør dette.

I nøkkelementene til akademisk skriving (Dysthe, et al. 2010:22), fremheves drøfting som en del av fagartikkelen en implisitt måte. Den fremhever, *å strukturere teksten logisk, å utvikle en sentral problemstilling, å utvikle argumentasjon, å underbygge argumenter, å binde sammen teori og empiri* som en del av forventningen til fagartikler. Disse tre punktene vil til en viss grad beskrive hvordan drøfting vil se ut i høyere utdanning. Det er viktig å poengtere at det ikke stilles samme krav til faglig skriving i videregående som til de i høyere utdanning. likevel kan disse punktene beskrive hva en fagartikkel bør inneholde. Ved å se nærmere på hvilke elementer lærerne mener må være tilstede i en god drøfting, er det mulig å se visse paralleller til det som kan anses som en fullverdig fagartikkel.

For det første beskrives arbeidet med struktur som viktig for at drøftingen skal være god og det å følge en mal er noe alle lærerne jeg pratet med tok opp. Eline sier for eksempel

«Vi jobber med den vanlige tredelingen med innledning, hoveddel og avslutning. I tillegg ønsker jeg at de lager en problemstilling selv og presenterer den i innledningen og at de prøver gjennom hele oppgaven å knytte den opp mot å besvare problemstillingen sin. Den skal til slutt ha en konklusjon, hvor du trekker frem de viktigste punktene man har tatt opp i oppgaven og prøve å trekke linjer tilbake til problemstillingen, uten å komme med nye argumenter i konklusjonen»

Dette er en vanlig måte å strukturere enhver tekst, med en innledning, hoveddel og avslutning, men fokuset på at en problemstilling er sterkt ønsket i innledningen og en konklusjon i avslutningen hvor problemstillingen skal bli besvart. Det beskriver en tradisjonell struktur som beskrevet i «Delta!» (Holgensen et al.,2013:28-29) sin oppskrift for fagartikler. I tillegg vises det til å kunne kontinuerlig knytte delene til helheten ved å ha et fokus på å besvare problemstillingen. Det betyr å ha en rød tråd gjennom oppgaven. Denne røde tråden kan peke på ønsket om en logisk fremstilling at delene henger sammen til en helhetlig tekst. Siv fremhever ønsket om en logisk fremstilling i en god drøftende tekst, slik: *«Det er å få frem tema og helhetsbilde på en ryddig måte og klare å redegjøre for det og diskutere rundt det slik at det er tydelig og presist. At jeg slipper å lese det og tenke; hva er det her? Det må være logisk og henge sammen»*. Et fokus på struktur og sammenheng er viktig i enhver drøfting, der argumentene som underbygger eller svekker påstandene bør komme i en rekkefølge slik at det oppleves som logisk og sammenhengende. Men måten Eline fremstiller det er lik måten vi fremstiller hele fagartikler. Det kan tyde på en slags sammenslåing av begrepene.

For det andre vises det til at god kildebruk er nødvendig i en god drøfting. Petter uttrykker det slik:

«At de klarer å anvende en kilde og ikke bare reprodusere den. Ikke bare si hva som står der og når jeg sier anvende så tenker jeg da å kunne anvende informasjonen i en annen sammenheng. Ikke bare at du forstår hvordan det politiske spillet fungerte den gangen, men at du kjenner igjen tegn andre steder, at du ser sammenhenger»

Dette reflekterer igjen flere av nøkkelelementene Dyste, et, al. (2010) beskriver for å skrive en fagartikkel. Det å bruke primærtekster, å dokumentere kilder, å tolke materiale og å uttrykke egne meninger og underbygge dem er elementer som er nødvendig i drøftingen alene og i fagartikkelen som helhet.

Samtidig er det en særegenhet ved samfunnsfaget, som kanskje krever en annen type forståelse av hva drøfting innebærer. Er det slik at drøfting i samfunnsfaget ikke kan anses som en del av hoveddelen i fagartikler, men må gjennomtrengte hele artikkelen, slik at det er anvendelig å beskrive hele fagartikkelen som en drøfting? Noen former for kompliserte

fagspørsmål dreier seg om sammensatte samfunnsforhold og kan muligens ikke drøftes utfra en tradisjonell forståelse av drøfting, der påstander fremmes og underbygges eller svekkes gjennom argumenter. Karla viser blant annet til dette eksempelet:

«jeg tror ofte at det henger igjen fra at man har jobbet i andre fag og norsk hvor man skal finne for og imot argument, men hvis man da skal drøfte et spørsmål som: Hvilke interesser styrer Norges forhold til EU? Så er det ikke noe for og imot og da hjelper ikke for og imot argumentasjon. Da må de ha andre verktøy og hvis de ikke har det blir det ofte tomt».

Vil det i slike fagspørsmål være fordelaktig å be spesifikt om en fagartikkel i stedet for å formulere en oppgave hvor man bruker drøft dette spørsmålet? Eller er det mer fornuftig å drøfting og fagartikkel som synonymt? Det kan bidra til at lærere kan fastslå for elevene at når de stiller spørsmål hvor det bes om drøfting, betyr det at det er en fagartikkel som er strukturen og rammeverket for svaret elevene skal komme med?

Til slutt er det viktig å påpeke at noe av grunnen til at det er blitt mer vanlig å be eleven om å drøfte en sak i stedet for å be om en skriftlig oppgave i en spesifikk sjanger, er at drøfting også blir etterspurt i muntlige fremføringer. Når drøfting skal foregå i muntlig form vil det være vanskelig å følge sjangernormene for fagartikler, selv om slike presentasjoner ofte bør følge en lignende struktur med innledning, hoveddel og avslutning og strukturert etter en problemstilling.

4.9 Avslutning

Drøfting er et begrep med mye innhold. det favner om flere synonymer som bidrar til å tydeliggjøre det for elever, for eksempel diskuter og reflekter. Det beskriver en ferdighet og en metode for å presentere ulike sider ved en sak på en troverdig og balansert måte og har en overbevisende funksjon. Lærerne jeg har intervjuet viser til et vidt spekter av tanker og forståelser, men viser at de er enige om de fleste sentrale aspekter ved drøfting. Slik som hvordan drøfting skal fremstå som saklig, balansert, selvstendig og uttømmende på en måte som gjør at elevene får med seg de viktigste påstandene og orker å utdype de til et akseptabelt nivå.

I tillegg har jeg argumentert for at drøfting og fagartikler fremstår som synonymt og stilt spørsmål ved hvorvidt dette er fordelaktig. Kan drøfting forstås lettere ved at det konkretiseres som en del av en fagartikkel hvor arbeidsoppgavene består av å samle

påstandene som presenteres i resten av teksten og vurdere disse opp mot hverandre, i stedet for at drøfting beskriver hele oppgaven?

Neste kapittel vil ta for seg hvordan lærerne beskriver at de bruker drøfting i undervisningen sin og hvordan det preger samfunnsfaget. I tillegg vil det ta for seg hvordan lærerne opplever at drøfting blir fremstilt i offentlige dokumenter.

5 Analyse del 2: Hvordan bruker lærerne drøfting i skolen?

5.1 Innledning

Jeg har hittil vist en rekke tanker lærerne har hatt om drøfting og hvordan den forståelsen de fremmer relaterer seg til litteratur på området. Videre skal jeg utforske lærernes bruk av drøfting i skolen.

Formålet med denne analysedelen er å utforske og trekke frem sentrale elementer lærerne peker på når drøfting skal brukes i undervisning. Jeg vil først vise til lærernes opplevelse av læreplanen og hvordan den påvirker arbeidet med drøfting og hvordan den bidrar til å fremme en forståelse for drøfting. Deretter viser jeg til teknikker og pedagogiske grep lærerne gjør i undervisningen for at elevene skal få muligheten til å lære drøfting. Til slutt utdyper jeg hvordan lærerne ser på tverrfaglig arbeid med drøfting og hvordan de trekker frem fagsamarbeid som viktig for å forstå drøfting.

5.2 Læreplanen

I teorikapittelet har jeg tatt for meg læreplanens stilling i forbindelse med kritisk tenking, fagskriving og drøfting. Spesielt i forbindelse med drøfting har det blitt vist til en rekke generelle fremstillinger der det tydelig fremmes en intensjon om at elever skal lære seg å drøfte, men hva drøfting faktisk er sies ikke konkret. Det som fremgår av konkretisering finnes under de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2013a), som peker på at drøfting kan foregå både muntlig og skriftlig og er presentert som en endestasjon i elevenes progresjon fra relativt enkle muntlige og skriftlige uttrykk. Likevel poengteres det at drøfting er mulig å gjøre på høy, middels og lav måloppnåelse.

En ytterligere konkretisering er likevel mulig å finne ved en nøye utforskning av offentlige dokumenter. Langø (2015) viser for eksempel til en utdyping av drøfting knyttet til eksamensveiledningen i skriftlig eksamen i sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter. Er det problematisk at begrepet fremheves som så sentralt, men likevel utelates en konkretisering og det som kan finnes er kun tilgjengelig gjennom en

eksamensveiledning gitt i to programfag i VG3? Jeg skal videre vise til lærernes tanker om drøfting i læreplanen.

5.2.1 Tydelighet i læreplanen

Eline peker på at hennes forståelse for drøfting kommer fra utdanningen hennes: «så tenker jeg at det begrepet drøfting som jeg har, har jeg fått fra studietiden min». Det kan indikere at kunnskapen ikke kommer fra en fellesforståelse presentert av offentlige dokumenter, men gjennom høyere utdanning. Hvordan påvirker dette fellesforståelsen lærere har for drøfting?

Det er utallige veier inn i læreryrket. Det er dedikerte lærerutdanninger, som kan skilles på type institusjon, om de er universiteter eller høyskoler. I tillegg er det mange lærere som studerer diverse master- eller bachelorgrader i alt fra fysikk til statsvitenskap, for så å ta praktisk pedagogisk utdanning og bli kvalifisert til å undervise i norsk skole. Alle de ulike inngangene kan føre til at lærere har stor variasjon i sin fagbakgrunn og fagkultur, som jeg tidligere har vist til kan drøfting oppleves som forskjellig fra fag til fag. Petter beskriver også hvordan faglig uenighet kan oppstå på grunn av ulik fagbakgrunn: «Vi er ikke nødvendigvis enige i alt og noen ganger så reflekterer det også tilbake på vår fagbakgrunn. At noen er mer opptatt av det ene enn det andre og litt med de kunnskapene vi sitter med også».

Videre peker Petter først på lærerkollegiet på arbeidsplassen som et sted å skape et meningsinnhold i drøfting:

Vi har en noenlunde felles forståelse på min jobb, men det fordi vi har skapt den felles forståelsen og vi ser jo av og til at det blir mer usikkerhet eller ulikheter når man får inn andre og selv om ikke jeg personlig har opplevd noe sånt som store problemer på eksamener og sånt noe, så hører du historiene om de som har gjort det. Du merker det når du er på kurs. Jeg tror nok største delen av lærere og lektorer rundt i Norge har en ganske felles forståelse, men man kunne gjerne fra offentlig hold hatt mer klarhet i hva man faktisk forventer. Også som i samfunnsfag der de benytter seg av forskjellige begreper i kompetansemålene eller læreplanen. Noen steder skrives det diskutere, andre steder reflektere og tredje stedet står det drøft.

For det andre ser han at lærere generelt har en relativt lik forståelse for drøfting, men ser likevel nytten i å få en konkretisering i form av tydelige forventninger fra det offentlige. Når læreplanen fremhever at det forventes at elever skal lære å drøfte, hva er det de faktisk skal kunne gjøre? Et annet element han fremhever som problematisk, er opplevelsen av usystematisk bruk av synonymer for drøfting. Det at diskutere, reflektere og drøfting står om

hverandre kan bidra til å gjøre drøfting mer forvirrende og gjøre tolkningsrommet for innholdet i drøfting større. Noe som kan gjøre det mer komplisert å vurdere drøfting og spesielt i arbeidet med å sørge for lik behandling, som er viktig for at vurdering av drøfting skal fremstå som rettferdig.

Vurderingsutfordringen viser Eline til også. Hun peker på et ønske for klarere retningslinjer slik at forskjellene på god og mindre god drøfting blir tydelig nok definert.

Det er forskjell på hvordan lærere vurderer og vektlegger drøfting og det burde være klarere hva det er som ligger i god drøfting og mindre god drøfting. Det kunne vært klarere retningslinjer rundt det. (Eline)

Klarer retningslinjer for god og mindre god drøfting som er lettere tilgjengelig for lærere generelt, slik at det ikke er nødvendig å måtte fordype seg i for eksempel eksamensveiledningen i Sosialkunnskap og Politikk og Menneskerettigheter for å finne en beskrivelse, kan bidra til at lærere i større grad kan vurdere på likt grunnlag. Enkelte lærere gir tydelig uttrykk for at det er behov for en revidering av hvordan drøfting presenteres i læreplanen.

5.2.2 Ønske om endring

Ønsker om endring har hittil pekt på en tydeliggjøring av begrepet i forbindelse med vurdering av drøfting og en opprydding i bruken av synonymer i kompetansemålene, slik at de fremstår med et klart formål og ikke bare for å ha variasjon i bruk av verb. Petter peker videre på en begrunnelse for et ønske om tydeliggjøring av drøfting.

Det kunne vært en tydeliggjøring. Det ville man tjent på tenker jeg. Hvert fall for å skaffe elevene noenlunde likebehandling fra den enkelte skole og til syvende og sist er de konkurrenter når de skal inn på høyere utdanning. Det er forståelig at de er opptatt av karakterene og ettersom drøfting er en såpass sentral del av karaktergivningen i mange fag, spesielt samfunnsfag, er det ønskelig at man har en mest mulig felles nasjonal forståelse. (Petter)

Her understreker han at tydeligere referanser til hva drøfting anses som å være fra det offentlige, kan bidra til en mer rettferdig vurdering. Det at elevene kjemper med karakterene og er avhengig av de for å komme inn i høyere utdanning. Vurdering basert på ulike kriterier, der enkelte elever blir oppvurdert eller nedvurdert fordi lærerne har ulik forståelse for drøfting kan forstås som urettferdig. Spesielt i fag der drøftende besvarelser er sentralt i vurderingsprosessen. Videre foreslår han en mulig løsning.

Uansett hva som kommer fra UDIR så vil det alltid være et tolkningsrom og det har jeg forståelse for, men det står veldig lite om det nå og det kunne med fordel vært spandert noen setninger på det i både et rundskriv og ikke minst kanskje direkte inn mot læreplanen i det enkelte faget. Eller i den generelle delen av læreplanen for den saks skyld. (Petter)

Det fremheves først at enhver konkretisering er nødt til å ha et tolkningsrom. Drøfting som ferdighet og metode betinges av fleksibilitet og alternativer og en fast metode eller oppsett vil kunne oppleves som begrensende for ytringsformen. Likevel pekes det på at det er et behov for mer enn det som er tilgjengelig til dags dato. Enten i form av noen setninger i den generelle delen av læreplanen eller i de enkelte fagene. En tenkt fordel med å inkludere konkretiseringer i de enkelte læreplanene er at spesifikke egenskaper ved drøfting i faget kan reflekteres i utformingen av setningene.

Når Eline blir spurt om drøfting er beskrevet godt nok i læreplanen svarer hun

Nei, jeg syns jo egentlig ikke det. [...] det jeg har lagt merke til er at man skal vurdere noe fra ulike vinkler. Det er hva jeg har tenkt at drøfting er, men det står jo bare drøfting i samfunnsfag i læreplanen. Jeg tror ikke det står noe mer om hva drøfting innebærer. [...] Jeg syns det er helt klart at det er forbedringspotensial her, men hvordan det skal gjøres er jeg mer usikker på.

Eline fortsetter med å problematisere hvordan en innføring av konkrete nasjonale retningslinjer kan være problematisk og føre til at lærere føler seg forbundet i hvordan de skal undervise.

Men det er jo alltid det aspektet med at når du skal gjøre noe mer konkret så vil det kanskje binde vingene til noen lærere. At de føler at alt er veldig styrt. Nå skal alt være sånn og sånn.

Eline er bekymret for hvordan en tydeliggjøring kan gå for langt i å sette grenser for hvordan drøfting kan forstås. Likevel fremhever hun ovenfor et ønske om forbedring, selv om hvordan det kan endres er ganske komplisert, ettersom det er vanskelig å tilfredsstille alle. Dette kan ses opp mot Petter sin tanke om endring, hvor det optimistisk påpekes at en eventuell endring fremdeles vil ha stort nok tolkningsrom til at de fleste lærere vil kunne føle at deres forståelse for drøfting kan omfattes i en ny konkretisering.

Videre problematiserer Karla også hvordan en eventuell endring kan oppleves. Hun fremmer også bekymringen til Eline.

På den ene siden er det ikke tydelig nok definert. På den andre siden, har vi snakket om at det er fagforskjeller, at drøfting varierer fra person til person. Jeg tror for eksempel ikke at løsningen er et skriv med «dette er drøfting». Det tror jeg ikke vil gå. Det er umulig å si at dette er en formel som passer alle oppgaver, i alle fag og med ulike tema. (Karla)

Karla viser her at drøfting er for utydelig beskrevet i læreplanen, men er sterkt imot tanken om at UDIR skal sende ut en konkretisering med en tydelig definisjon. Nettopp fordi en generell metodisk konkretisering vanskelig kan omfatte nyansene som finnes i de ulike fagene og temaene slik at drøfting kan fortsette å være en allsidig måte å uttrykke fagkunnskap.

Kontrasten her er interessant. Lærerne uttrykker et sterkt ønske om konkretisering og ytterligere informasjon om hva myndighetene ønsker at elevene skal lære når kompetansemålene viser til at elevene skal drøfte. Samtidig viser det seg at noen lærere vegrer seg for at en konkretisering skal gå for langt og dermed begrense mulighetene og nyansene som kan finnes i en vid forståelse av begrepet.

5.3 Undervisning

Ettersom drøfting anses som et vanskelig og uklart begrep, er det interessant å se nærmere på hva lærerne gjør for å legge til rette for at læring skjer på elevenes premisser, slik at elevene kan utvikle seg slik læreplanen beskriver. Det viser seg å være litt forskjellig praksis fra skole til skole og lærer til lærer. Det dreier seg blant annet om preferanser og om hvilken fagkombinasjon lærerne underviser i.

5.3.1 Direkte eller indirekte undervisning i drøfting

Det ser ut til å være to forskjellige praksiser blant lærerne når det kommer til undervisning i drøfting. Den første innebærer at læringen av drøfting foregår hovedsakelig som en integrert del av undervisningen i samfunnsfaget. Det betyr at drøfting og argumentasjonsmetoder ikke blir undervist spesifikt. En sammenligning kan være forventningen om at grammatikk er noe alle har lært gjennom tidligere skolegang, det å undervise spesifikt i grammatikk på videregående blir ikke nødvendig. Den andre viser til en noe mer direkte undervisning i drøfting. Det betyr at læreren vier tid til å undervise direkte i strategier eller metoder for å drøfte.

Petter illustrerer her hvordan drøfting blir inkludert i den ordinære undervisningen.

Det er mer en gjennomgående ting. Jeg har mye diskusjoner i mine timer og bruker det både i plenum og i grupper. Elevene får påstander de må ta stilling til og diskutere. Andre ganger får de en artikkel som de leser og deretter skal drøfte seg imellom og vi overdriver ofte standpunkter for å trigge diskusjon og tenking. Også er det skriftlige oppgaver hvor det hender at oppgaveteksten sier, drøft. Om det er en påstand eller det vi så i denne filmen, eller drøft det som skjedd i nyhetene det siste døgnet. På et vis måten undervises det aktivt, men jeg har aldri satt av en tretimers økt til i dag skal vi ha om drøfting. Det innlemmes i den ordinære undervisningen. Og følger gjennom hele året. Det er også viktig at det følger gjennom hele året fra vi begynner i august til vi går ut i juni.

Petter peker på at arbeidet med drøftingen inkluderes i den vanlige undervisningen og ikke gis egen tid i undervisningen. Den inkorporeres i form av arbeid med muntlige diskusjoner og skriftlige oppgaver som skal drøftes. Samfunnsfaget i vg1/vg2 er i stor grad et muntlig fag og fokuset på muntlige diskusjoner og kompetanse i å uttrykke seg muntlig står sentralt, men drøfting skiller seg noe fra diskusjon. Blant annet i form av strenge krav til saklighet, språk og balansert fremstilling av argumenter, som med fordel kan tydeliggjøres slik at begrepet i større grad kan avmystifiseres. Likevel vil elever få kunnskap om og ferdigheter i drøfting selv om det ikke undervises direkte.

Petter fremhever heller en arbeidsmetode som prioriterer gradvise steg i arbeidet med drøfting. Individuelle tilbakemeldinger på elevenes arbeid i løpet av årene i videregående fører til læring av drøfting. «Ved å gi helt enkle tilbakemeldinger som de kan nyttiggjøre seg så bygger man opp ferdighetene gjennom året» (Petter). En slik begrunnelse støttes av Helstad (2011:205), som fremhever at underveisvurdering med konkrete tilbakemeldinger og systematisk arbeid med fagskriving vil øke læringsutbytte og gjøre dem bedre rustet til å skrive.

På den andre siden fremhever Karla en noe mer direkte form for undervisning om drøfting, hvor de blant annet øver på ulike måter å knytte teorier og argumenter til saken som drøftes.

Vi har jobbet mye med hva er drøfting, hvordan få til drøfting og hvordan vi kan øve på drøfting. Spesielt med hvordan man kan klare å få til alle disse vinklingene inn. Vi har jobbet med en del teknikker for å bevisstgjøre elevene på ulike teorier. For eksempel i sosiologi har de tre ulike årsaker til kriminalitet: Individ, samfunn, psykologi. De bruker et sånt hjul, der de har en kriminell handling i midten, så kan man vri på hjulet så kommer det frem individ, samfunn, psykologi også forklarer man da kriminalitet med de ulike modellene. Vi har også hatt en del øvelser i politikk, hvor vi har caser og de trekker en lapp hvor det står en teori eller et begrep og så skal de koble de to sammen. For å øve de i å se ulike vinkler inn mot en sak.

Karla viser til en undervisning som legger til rette for at elevene får tid til å jobbe med spesifikke teknikker og strategier som kan anvendes av elevene i arbeid med drøftende oppgaver. Det støttes av Case (2005) og Newman (1990) som fremhever at læring i bruk av teknikker og strategier vil gjøre elever bedre i stand til å mestre kompliserte oppgaver slik som kritisk tenking. Case (2005) sitt argument om læring av *tankestrategier* kan bidra til at elever får nødvendig kjennskap til strategier som kan hjelpe å organisere og strukturere kunnskapen de har om et emne og gjøre det innledende arbeidet med drøftende oppgaver enklere. Et venn-diagram kan for eksempel bidra til å sortere hvordan ulike argumenter berører en påstand. På samme måte kan hjulet Karla viser til hjelpe elevene til å anvende en komplisert fagteori i en drøfting.

Det er likevel viktig å forstå hvilket tidspress samfunnsfaget er satt under i læreplanen. Petter påpeker dette i forbindelse med tverrfaglighet.

Det som er med tverrfagligheten er at man kan spare tid. Samfunnsfaget har ganske mange fag i seg. I og med at vi har individ, samfunn og kultur, vi har politikk og vi har arbeidsdelen. Det er statsvitenskapelig, det er sosiologisk, det er samfunnsøkonomisk. Og hvis man kan spare litt, fordi det blir tatt andre steder, gir det deg muligheten til å gå mer i dybden. Det gjelder i de fleste fag men i samfunnsfag med et mylder av kompetansemål, hender det at man føler at man raser igjennom og får den, oj har vi vært innom det her?

Sentrale samfunnsfagdidaktikere peker nettopp på hvordan faget oppleves som et oppsamlingsfag. Det vil si at faget mangler en kanon, som fører til at det blir svakt profilert og kan vanskelig stå imot press som vil innføre de temaene som må med i skolen, men ikke får plass i andre fag (Børhaug, 2005). Tidspresset for å komme gjennom alle kompetansemålene vil naturligvis påvirke hvilke metoder som blir brukt og hvilke temaer som får tildelt mest tid. Det gjør at dypdykk i enkeltemner, som drøfting krever blir vanskelig å gjennomføre og samtidig rekke det andre som står på agendaen.

5.4 Diskuter – Forenkling av begrepet

Et av grepene lærerne tar for å gjøre drøfting mer tilgjengelig for elevene, er å benytte seg av synonymer elevene kjenner godt til. Synonymet å diskutere blir ofte brukt for å tydeliggjøre hva lærerne mener når de sier drøft. Petter sier for eksempel at: «*det hender ofte at jeg bruker begrepet diskusjon spesielt i samfunnsfag, fordi at det er mer håndterlig for eleven. Drøfting er noe abstrakt*». Karla peker på at synonymer og begreper som delvis beskriver drøfting

gjærne brukes for å tydeliggjøre drøfting ved å si: «*Diskuter, vurder og reflekter det forstår dem, men drøfting er veldig ullent*». Lærerne er klar over at diskuter og drøft som begreper skiller seg noe fra hverandre og Petter omtaler forskjellen på denne måten:

Hvis jeg skal skille mellom de to begrepene og hvordan jeg bruker dem, tenker jeg at drøfting legger større vekt på faglighet at man, i større grad baserer seg på fagkunnskap. Det å kunne vurdere fagkunnskap fra ulike perspektiver og ulike sider. Å kunne debattere en sak fram og tilbake. Diskusjon er kanskje i større grad eksternt og drøfting internt, men de er søskenbegrep og de smitter over i hverandre.

Det at lærerne benytter seg av begreper og synonymer som deler meningsinnhold med drøfting, tyder på at det er behov for å forenkle drøfting når det skal brukes i skolen. Lærerne opplever at elevene har problemer med å forstå hva drøfting betyr. Det er kanskje ikke overraskende, ettersom lærerne selv opplever drøfting til en viss grad som utfordrende. Utfordringen ligger i å kunne presentere og forklare drøfting på en måte elevene forstår som oppklarende og brukervennlig. Å diskutere blir et slikt oppklarende begrep. Det kan stamme fra at å diskutere er en metode de fleste elever har vokst opp med å høre og bruke (Freedman og Pringle, 1984). De har lært ferdigheten i møte med jevnaldrende i lek og barnlige forhandlinger, de har diskutert med foreldre om alt fra leggetid til middagsønsker, og de fleste har gjennom mange år i grunnskolen blitt tatt opp i en kultur for diskusjon i deltakelse i klasseromsdiskusjoner, hvor de hører og snakker i et diskuterende format. Det bidrar til å etablere en grunnleggende forståelse for hva diskusjon er og elever forstår at når de blir bedt om å diskutere, dreier det seg om blant annet argumentasjon, meninger og standpunkt.

Førland (1996) beskriver drøfting som diskusjon med seg selv og en av utfordringene oppstår når elevene skal rette diskusjonen de er vant med å holde med en partner mot seg selv. Det innebærer slik vi har sett i kapittel to, at elevene må ta ansvar for å finne argumenter og diskusjonspunkter alene, i stedet for å kunne skape de i samspill med andre (Freedman og Pringle, 1984). I tillegg krever det at elevene må behandle de ulike sider på en balansert og saklig måte. Sammenlignet med diskusjon der partene skal forsvare egen side, er drøftingen avhengig av at den som drøfter behandler påstander og argumenter på en forsvarlig og troverdig måte. Elevene er avhengig av en rekke nye ferdigheter der informasjon må sorteres, vurderes og reflekteres rundt på en annen måte.

Petter peker også på at drøfting i større grad enn diskusjon innebærer bruk av fagbegreper og at fagene må komme mer til syne i drøfting. Han trekker også parallellen til fagartikkelen slik jeg pekte på i sist kapittel.

«den interne drøftingen, refleksjonen, hvor du presenterer synspunkter, finner argumenter og motargumenter for den. Det enkleste er kanskje å tenke seg en tekst, sånn som i første klasse hvor de skal skrive en fagartikkel, hvor de ender opp med å debattere et tema og reflekterer over den med basis i kildemateriale og egne analyser slik at de klarer å vurdere fra ulike ståsteder». (Petter)

Ved å se drøfting som noe som foregår internt og skriftlig, for eksempel i form av en fagartikkel, kan det være mulig å se at drøfting fremmer et sterkere krav til saklighet og faglig begrunnelse i argumentasjonen, nettopp fordi drøftingen føres alene og ikke mellom ulike parter. Petter påpeker at i drøftingen skjer denne balanseringen ved å reflektere over kildemateriale og egne analyser. Personen som står bak må i større grad holde seg skjult. Det blir mindre klart for leseren hvilket perspektiv, bakgrunn og motiv forfatteren har. Å legge frem argumenter og påstander på en saklig og balansert måte, og benytte seg av vitenskapelig litteratur, slik at argumentene som blir presentert i drøftingen kan etterprøves og vurderes kildekritisk, blir sentralt for at drøftingen ikke skal oppleves partisk og miste troverdighet.

Drøfting som metode krever tilvenning og nye ferdigheter må læres. Det er her diskusjonsbegrepet kan fungere som en bro. Karla omtaler dette i forbindelse med tilbakemeldinger på elevenes drøftingsoppgaver: «Ikke bare si at du trenger mer drøfting. Det hjelper lite å si mer drøfting og det er her diskusjonsbegrepet kommer til hjelp, fordi det forstår elevene i større grad». Når elevene ikke mestrer drøfting fordi de ikke forstår hva som kreves av drøfting, kan lærerne bruke begrepet å diskutere for å vise til et mer kjent ord. Ideelt sett kan elevene dermed skjønne hvilke ferdigheter lærerne vil at de skal bruke.

Likevel er det viktig å tydeliggjøre forskjellen mellom drøfting og synonymene som brukes for å forenkle begrepet når elevenes ferdigheter utvikles. Petter viser til at diskusjon er noe som foregår eksternt og drøfting foregår internt. I tillegg peker han på at drøftingen i større grad krever at elevene viser til ulike perspektiver og legger større vekt på faglighet. Er det uproblematisk å bruke disse begrepene om hverandre? Spesielt når det vises til at det kreves noe annet av drøfting, noe som skiller det fra andre ferdigheter. Kan disse begrepene tjene på et tydeligere skille i bruk og omtale, og føre til at uvisshet og forvirring reduseres? Det at drøfting oppfattes som «ullent» gjør det ikke lettere å forvente at elever skal mestre drøfting slik myndighetene ønsker.

Diskusjon kan benyttes som en erstatning for drøfting til en viss grad og bidra til at elevene benytter seg av kjent kunnskap når de begynner å lære seg drøfting, men begrepet kan gjøres mindre forvirrende for elevene ved å gi kjennskap til hva som skiller disse begrepene og

hvilke ferdigheter de må tilegne seg for å lykkes med drøfting. Å arbeide for å tydeliggjøre disse forskjellene kan bidra til at drøfting som begrep oppleves mindre utydelig og ullent. I tillegg til at lærerne benytter seg av synonymer for å forenkle drøfting, bruker de også modelltekster som kan illustrere hvordan en drøftende tekst kan se ut.

5.5 Modelltekster

Karla forteller her hva hun anser som en modelltekst og hvordan hun har arbeidet med dem.

Vi har i tillegg jobbet med modelltekster. Eksemplene de får er plukket ut fra ulike tekster elevene selv har levert. Dette er en god innledning, dette er en god definisjon, dette er et godt drøftingsavsnitt. Vi har også sett på det i fellesskap og snakket om hva gir en firer og hva gir en femmer. [...] De har også fått tekster av meg der jeg har skrevet en hel besvarelse på en oppgave som var en eksamensoppgave for 2-3 år siden.

Modelltekster har her flere funksjoner. Først gir det en mulighet til å diskutere vurderingskriterier og peke på hva som skiller ulike grader av måloppnåelse fra hverandre. Det å kunne gå inn i en elevtekst og vise spesifikt hva eleven får til, samt sette det opp mot vurderingskriteriene, kan tydeliggjøre forskjeller på hvordan en god og mindre god drøfting ser ut og gi eksempler til elevene som ikke får til å drøfte.

For det andre er det en mulighet å vise frem gode eksempler som elevene kan «herme» etter. De får se hvordan andre elever, eller til og med læreren bygger opp setninger og avsnitt i de ulike delene. Det kan være til inspirasjon hvor elevene får sett hvordan andre løser et problem, og det kan gi de muligheten til å reflektere over egen tekst i møte med en annen tekst. Karla utdyper videre hvordan modelltekster kan brukes sammen med elevene.

Jeg har gått inn og kommentert i marginen: Her kommer begrepsdefinisjonen. I begrepsdelen kommer det overliggende begrepet anarki før aktør. Nå begynner drøftingen. Dette er drøftingsavsnitt nr. en, med en innledende setning, argumentasjon, underbygning og eksempel. Altså slik at de skal se de grepene man gjør. Det er ofte opplysende når de får se hvordan en god skribent skriver. Fordi det ser man jo ikke hvis man ikke skriver så veldig godt og hvis man ikke leser så mye heller, det er jo ikke så mange av dem som leser politikk.

Det å vise frem hvordan god skrivning ser ut og kan gjøres virker å være sentralt i arbeidet med å utvikle ferdigheter i skriftlig drøfting. Arbeid med maler er ment til å gjøre det lettere for elevene å se hva som kan karakteriseres som god drøfting, slik at de vet hva som forventes. Eline peker blant annet på at malen læreboken «Delta!» presenterer for fagartikler er et godt

oppsett for drøftende tekster. På den andre siden kan arbeidet med maler oppleves som for strukturerende og hemmende for mange. Selv om bruk av maler kan hjelpe elever i skriveprosessen, kan de også føre til forvirring. Karla viser til en utfordring ved å bruke maler som dreier seg om skrijving i ulike fag.

Dette er et forslag til mal for drøfting [...] Deretter møter du andre fag hvor de også sier drøft, så har du på en måte ikke gjort det. Og det er sikkert veldig vanskelig for elevene. Det blir sikkert litt sånn at de sitter og føler hva den læreren vil og hva den andre læreren vil ha i sitt fag.

Ulike fag kan ha ulike tradisjoner og forventninger til hvordan de ulike delene skal presenteres og komme til uttrykk i en tekst. Undervisning i en mal i et fag er ikke nødvendigvis fordelaktig for et annet fag, med mindre elevene gjøres oppmerksomme på at fagforskjeller eksisterer og er bevisste på hvordan de bruker maler. I et slikt syn kan tverrfaglighet være en kompliserende faktor i det å lære å skrive drøftende oppgaver. Vi skal se nærmere på tverrfaglighet og fagsamarbeid senere i kapittelet.

5.6 Drøfting for elever med norsk som andrespråk

Et annet interessant aspekt ved undervisning i drøfting, dreier seg om å være klar over hvilke utfordringer en slik ferdighet legger på elever med norsk som andrespråk. Eline fremhever dette:

Vi har også en del innvandrererelever som har utfordringer med språk. De er ikke så godt kjent med det norske samfunnet heller, så samfunnsfag er vanskelig. Plutselig skal du lære deg om alt mulig i det norske samfunnet og samtidig har man mer enn nok med å lære norsk. I tillegg skal man drøfte. Det er ganske høye krav.

Eline peker på utfordringen med å tilegne seg språklige og kulturelle ferdigheter samtidig som kompliserte fagferdigheter som drøfting. Elever med norsk som andrespråk er mer og mer vanlig i norske klasserom. Statistisk sentralbyrå (2014) viser i snitt at 1 av 10 elever i videregående er minoritetsspråklige og har norsk som sitt andrespråk. Magelssen (2011) er blant de som understreker at elever med norsk som andrespråk har et ekstra behov for oppfølging i arbeidet med kompliserte oppgaver som samtidig krever at de svarer på et annet språk enn morsmål. De samme utfordringene elever med norsk som morsmål møter i drøfting kompliseres ytterligere for elever som må svare på sitt andrespråk. Oppgaver som å finne argumenter og skrive utfyllende avsnitt blir svært utfordrende for mange, fordi det krever at

elevene må oversette både tanker og tekst, samtidig som de må holde orden på de strukturelle kravene drøfting stiller.

Med tanke på Eline sitt utsagn om høye krav til minoritetsspråklige og Magelssen (2011) sitt syn på ekstra oppfølging, kan det tenkes at lærerne dermed er en kompenserende faktor som tilbyr støtte til andrespråksbrukere. Hyppige tilbakemeldinger på språk og struktur fremheves også som fordelaktig for disse elevene i arbeid med drøfting (Magelssen, 2011). Samtidig kan det være relevant å utforme oppgaver som legger til rette for at elevene får drøfte saker som de opplever som relevante og gjør at de kan bruke bakgrunnskunnskap de kjenner godt til. Ved å oppfordre elevene til å bruke kunnskap, viten og perspektiver som er tilgjengelige for elever med en annen bakgrunn enn etnisk norsk i undervisningen, kan læreren bidra til å anerkjenne og se elevene samtidig som deler av utfordringen ved drøfting reduseres (Magelssen, 2011). Videre kan kunnskap i visse verktøy og redskaper gjøre arbeidet med drøfting enklere. Et slikt redskap som fremheves som positivt av lærerne er retorikk.

5.7 Retorikk

Retorikk forstås som nyttig i samfunnsfaget. Siv sier for eksempel:

Ja, jeg gjør hvert fall det ettersom jeg underviser i flere fag, derfor prøver jeg å trekke inn ting vi gjør i norsken inn i samfunnsfaget. [...] i norsk for eksempel, underviser jeg mye i retorikk og det er jo argumentasjonslære.

Petter viser til at samarbeid med norsk fører til at retorikken får en plass i samfunnsfaget og at: «De får trening i andre fag i forhold til dette med etos, patos og logos og hvordan man bygger opp disse argumentasjonsrekkene». Han er likevel også opptatt av at argumentasjonstrening gjør at ikke alt må gjøres i samfunnsfaget. «Jeg tror ikke at tverrfaglighet er noe sånt, yes! Nå løser alt seg, men det kan bidra til å kjøpe tid» (Petter).

Retorikk ble innført som kompetansemål i norskfaget og innebærer både kunnskap om retorikk og bruk av retorisk analyse og retoriske begreper (Utdanningdirektoratet, 2013c). Begrepsapparatet er utviklet for å øke bevisstheten rundt overtalelse og bruk av argumentasjon generelt og i spesifikke situasjoner (Bakken, 2009). I norsk skole er den spisset inn mot undersøkelse av overbevisende språk. Overbevisende språk er sentralt innen drøfting. Først fordi drøfting kan forstås som en form for argumentasjon utarbeidet for å overbevise og vinne tvileres tillitt (Flyum, 2011). Det gjør drøftingen ved å fremstille en sak

gjennom en balansert og grundig argumentasjon som viser ulike synspunkt på saken, og avslutte med en anbefaling eller konklusjon om hva som anses som det beste alternativet.

Siv viser til at retorikken innebærer argumentasjonsanalyse og at undervisningen i norsk også følger inn i samfunnsfaget. Retorikk som begrepsapparat kan bidra til å fundamentere enkelte aspekter ved argumentasjon som kan være vanskelig å vise til uten konkrete begrep. Slik som retorisk argumentasjon, hvor det vises til tre sett med argumentstyper som relaterer seg til å velge riktig argumentasjonsform ut fra tid. Om argumentasjonen skal vise til noe som har skjedd, kommer til å skje eller skjer i nåtid. Disse er *anklage eller forsvare, anbefale eller fraråde* og *lovprise* eller *kritisere* (Bakken, 2009). Hvis elevene kjenner til disse argumentstypene kan de lettere organisere argumentene sine og finne hva slags type argumenter og formuleringer som passer best i en anklage eller i en anbefaling gjennom hva retorikken kaller topoi, også forstått som steder å finne argumenter.

Karla som i tillegg er norsklærer utdyper videre retorikkens funksjon i undervisning i samfunnsfaget.

Nå er det mye retorikk i alle trinn på videregående og det er også tydelig i samfunnsfaget. Det er tydelig når vi leser, diskuterer og skriver tekster at de har forståelsen av tekstens aptum, de vet hvor etos ligger og hvordan man bygger teksten inn mot publikummet sitt. Det er veldig tydelig at de har begrepsapparatet med seg inn i andre fag [...] Og jeg syns retorikken gir dem et veldig godt drøftingsredskap i politikk og samfunnsfag. Fordi det handler om det her med troverdighet og kildebruk som de får med seg litt gratis inn i alle andre fag.

Ideelt sett kan retorikk bidra til mange elementer i arbeidet med høyereordensoppgaver, slik som drøfting. Hun peker først på forståelse for retorikk støtter elevene i flere grunnleggende ferdigheter. I forbindelse med drøfting kan det ses i forarbeid med oppgaven, slik som innhenting av informasjon gjennom lesing og i diskusjon, hvor elevene diskuterer og samarbeider om å finne argumenter og synspunkt de kan bruke i en drøfting. Retorikkens begreper ser ut til å kunne støtte elevenes kritiske tenking, sett fra Karlas tanke om at de viser forståelse for tekstens aptum, etos og hvordan man vinkler en tekst for å treffe et spesifikt publikum. Kritisk tenking kan blant annet forstås som en prosess der individer vurderer påstander, antakelser, verdier og normer og gyldigheten av disse opp mot relevante kriterier (Opdal, 2008).

Videre peker hun på at drøfting kan være et redskap innen politikk og samfunnsfag, fordi det kan bidra til å styrke elevenes arbeid med for eksempel kildebruk og troverdige

presentasjoner. Likevel er det ikke sikkert at elevene tar i bruk slike strategier eller teknikker i arbeidet, selv om elevene kjenner til en rekke retoriske begreper og kan bruke de i visse situasjoner, er det ikke sikkert at de klarer å mestre de samme begrepene i andre situasjoner. Er de vant til å bruke ulike retoriske begrep i forbindelse med tekstanalyse i norskfaget, er det ikke sikkert at de vet at de samme begrepene er nyttige og kan brukes i arbeidet med å drøfte samfunnsfaglige problemstillinger. Derfor er det viktig at lærerne tenker tverrfaglig og viser hvordan retorikk som begrepsapparat kan brukes i samfunnsfaget. Et slikt perspektiv støttes av Newman (1990) og Case (2005) som understreker at spesifikke strategier og teknikker er sentralt for å mestre oppgaver som er av høyere orden.

Hva vil det si når Karla peker på at elevene har forståelse for tekstens aptum? Aptum refererer til teksters sømmelighet i forhold til interne og eksterne sammenhenger. Det vil si at aptum dreier seg om at ulike deler ved teksten passer til hverandre. At delene forholder seg riktig til interne faktorer slik som komposisjon og stil. Eksterne faktorer peker på at teksten må forholde seg passende til det publikumet den henvender seg til (Bakken, 2009). Karla henviser dermed til at de elevene som kjenner til det retoriske begrepet aptum og vet hvordan det brukes, kan benytte seg av det i løpet av lesingen. En elev som virkelig kan dette har et verktøy til å lete etter og finne argumenter og perspektiver i en tekst. På den andre siden er det vanskelig for lærere og observatører å avgjøre om elever faktisk arbeider med høyereordenstenking (Newman, 1990). Likevel kan det være mulig å observere om elevene faktisk bruker begrepene i egen produksjon, ettersom Karla peker på at det er tydelig i lesing, i diskusjoner og i skriving.

Tverrfaglig bruk av retorikk anses også som nyttig for de lærerne som ikke underviser i norsk. Jeg har vist til hva Petter tenker om retorikk i samfunnsfaget og trening på argumentering. Han pekte på at norskfaget og retorikken kan ses som en arena der elevene kan få trening i hvordan man skriver argumentasjon. Han fremhever også at argumentasjonstrening i norsk frigjør mer tid i samfunnsfaget. Sett i sammenheng med tidspresset Petter har vist til tidligere kan dette ses som fordelaktig. Likevel er dette deler av skolens grunnleggende ferdigheter og å overlate arbeidet med å utvikle elevenes ferdigheter i argumentasjon til et annet fag kan problematiseres. Retorikken kan være et begrep som bidrar til å bygge en bro mellom norsk og samfunnsfag og gi elevene noen knagger å henge argumentasjonslæring på. Et godt fagsamarbeid er også et punkt lærerne viser mye til i intervjuene. Godt samarbeid kan føre til

lærere som presenterer drøfting på en relativt lik måte og som vurderer drøftingsoppgaver mer jevnt, som kan redusere følelsen av drøfting som forvirrende.

5.8 Fagsamarbeid

Fagsamarbeid ses som et betryggende og viktig rom for å kunne vurdere kompliserte fagspørsmål. Karla viser for eksempel til å ha en prosess for å komme frem til en felles forståelse om vurdering.

Å ha den prosessen og forstå at vurdering ikke er noe man gjør statisk på et kontor, men at man jobber for å få en felles forståelse, tror jeg er veldig viktig. Det gir en trygghet overfor eleven at de får en rettfærdig og lik vurdering, og overfor en selv. Det fører til at man er sikker i sin egen vurdering, og det gjør det lettere å begrunne overfor eleven. [...] Når man har reflektert med en kollega om det.

Å ha en prosess hvor fagspørsmål blir diskutert kan bidra til å skape et tolkningsfellesskap der lærere forhandler seg frem til en forståelse de kan enes om. Denne fellesforståelsen skaper en trygghet og sikkerhet i egne vurderinger og beslutninger. Dette kan læreren lene seg på når de blir bedt om å begrunne valgene sine. Det kan dreie seg om konkrete fagspørsmål, metoder og om begrunnelse for karaktergivning. Petter viser til hvordan fagsamarbeid påvirker forståelsen av drøfting.

Der jeg underviser har vi en relativ samkjørt forståelse for drøfting. Jeg tror nok at det kan det være positivt og negativt, at man har et kollegium som jobber ganske tett sammen og når det kommer inn nye lærere, så blir de tatt opp i det vurderingsfellesskapet og den fellesforståelsen vi har for begreper som drøfting. Men det er klart at det blir korrigert og det hender at vi har diskusjoner. [...] Hva legger vi egentlig i dette her? [...] vi er ikke nødvendigvis enige i alt og noen ganger så reflekterer det også tilbake på vår fagbakgrunn. At noen er mer opptatt av det ene enn det andre og litt med de kunnskapene vi sitter med også.

Her vises det til forhandlingen mellom fagpersoner der individer med egne interesser og forståelser møtes til en diskusjon om hvordan et begrep kan forstås. De forskjellige lærerne kan bringe med seg ulike kunnskaper og synspunkter som bidrar til å revidere felles kunnskap. I tillegg vises det til at dette ikke alltid skjer, men at nye lærere fort kan bli assimilert inn i en felles forståelse. Assimilasjon i denne forstand betyr at den nye læreren blir inkludert og tas opp i samarbeidet for så å bli enig i den forståelsen de erfarne lærerne har, uten å bringe inn nye tanker og kunnskaper som bidrar til en utviklet forståelse. Likevel viser Petter til at korreksjoner og endringer forekommer, selv i et tett og enig fagsamarbeid.

Samtidig er det positivt at kompliserte fagspørsmål og metoder, slik som drøfting blir tatt opp og diskutert i fellesskap. Spesielt med tanke på problematiseringen Langø (2015) viser til i forbindelse med læreplanen og den manglende teoretiske konkretiseringen av drøfting. Utfordringen er at manglende konkretisering bidrar til at forståelsen for hva drøfting er blir overlatt til den enkelte lærer eller kollegium. Et fokus på fagsamarbeid og en forhandling om meningsinnholdet i drøfting vil i større grad bidra å sikre en lik forståelse og beskrivelse for elevene, som igjen kan føre til mindre forvirring, fordi lærerne presenterer drøfting likere. Det kan også bidra til en jevnere vurdering av god eller mindre god drøfting slik at forventningene elevene opplever, ikke varierer stort fra lærer til lærer. Ulempen med et sterkt fagsamarbeid i begrepsforståelse kan ses i kontrast til andre skolars forståelse av drøfting. Hvis meningsinnholdet i drøfting faktisk varierer fra skole til skole, kan en samlet og sterk begrepsforståelse hypotetisk bidra til ulik vurdering i eksamenssituasjoner. Hvis elevene i en skole er vant til et sett normer for drøfting og følger disse under eksamen, kan de imøte en lærer fra et annet kollegium oppleve en annen oppfatning av hva drøfting innebærer. Langø (2015) peker blant annet på at krav om problemstilling i drøftende oppgaver kan variere fra lærer til lærer.

Likevel er slike situasjoner lite tenkelige ifølge Petter og Karla. Petter er en erfaren sensor og peker på at forståelse av drøfting er en av de ferdighetene som ofte blir diskutert på forhånd av sensor og eksaminator, slik at det er en lik oppfatning av drøfting. Han fortsetter med å påpeke at møtet ikke fører til:

en stor grunnleggende prinsipiell debatt, men på noen punkter så vi er noenlunde på nett. Men jeg har hatt enkelte småsituasjoner hvor det har vært diskusjon og da har det ofte gått på grad av selvstendighet og hva man forventer av det. Men jevnt over vil jeg si at jeg ikke har opplevd noen kjempesituasjoner. (Petter)

Det en liknende oppfatning fra Karla, som sier:

Det er jevnt over ganske likt. Det har det også vært når elever har spurt meg etter skriftlig eksamen, der de har bedt meg om å lese besvarelsen etterpå for å sjekke om de bør sende inn klage. Jeg har aldri opplevd å være uenig og tenkt at dette er feil karakter.

Selv om lesing av læreplan og offentlige dokumenter, og samtaler med lærere påpeker at det kan oppstå forskjeller i forståelse av drøfting (Langø, 2015), er det for disse lærerne snakk om relativt små avvik, som de relativt lett kan bli enige om. Diskusjon og samtale rundt begrepene ser derfor ut til å bidra til å stabilisere en forståelse for drøfting.

På en annen side viser Eline derimot at et fagsamarbeid ikke alltid er mulig. Hun jobber som samfunnsfaglærer på yrkesfag og peker på at fagsamarbeid er avhengig av flere faktorer.

Blant annet organisasjon fra ledelse, hvor det åpnes opp tid til slike diskusjoner.

Min oppfattelse er at det er ganske tilfeldig. Det er avhengig av hva slags skole du jobber på og hva slags type samarbeid samfunnsfaglærerne har. På skolen hos meg ble jeg sittende alene i fjor med samfunnsfaget på hele min avdeling og det var det første året jeg jobbet som lærer også. Da var det en gang i måneden vi hadde språkmøte og jeg kunne snakke med andre samfunnsfaglærere, men ofte ble det snakk om andre ting. (Eline)

I slike tilfeller blir det opp til den enkelte lærer å definere drøfting og da på grunnlag av fagbakgrunn, utdanning og interesse. Eline påpekte for eksempel at hennes vurderingsarbeid ble preget av «jeg tar det jeg har lært på studiene og praksisen og så blir det sånn jeg tror. Det er jo kjempe tilfeldig» (Eline). I tilfeller der det ikke legges til rette for godt fagsamarbeid og åpenhet for faglige diskusjoner, vil lærerens eneste løsning være å stole på de erfaringene og den kunnskapen som han eller hun har tilegnet seg gjennom utdanningen. Det gjelder spesielt i arbeidet med ferdigheter og kompetansemål som er lite eller uklart definert i offentlige dokumenter. Det bringer oppgaven videre til siste del, hvor jeg skal vise til lærernes oppfatning av drøfting i læreplanen og hvilke tanker de har for mulighetene til å tydeliggjøre drøfting som begrep.

5.9 Avslutning

Dette kapittelet har samlet noen av tankene og utfordringene lærerne har pekt på om undervisning i drøfting. Først har jeg vist til lærernes oppfattelse av drøfting i læreplanen. Her viser det seg at lærerne i stor grad opplever at drøfting er lite og for utydelig presentert i læreplanen. De viser at de ønsker en konkretisering, men er samtidig usikre på hvordan det kan gjøres og hva det kan føre til i form av begrensninger. Deretter har jeg vist til et opplevd skille mellom indirekte eller direkte undervisning i drøfting. Der ulike lærere har forskjellige preferanser. Enkelte fremmer undervisning som peker direkte på hvordan drøfting kan gjøres og andre pakker drøftingen inn i den generelle undervisningen og jobber mye med kontinuerlige tilbakemeldinger på hva elevene gjør i sine drøftinger for å utvikle evnene deres til å drøfte.

Videre har jeg fremhevet bruken av synonymer, spesielt diskuter, som en måte å forenkle og tydeliggjøre at drøfting innebærer bruk av argumentasjon. Jeg har også problematisert dette,

ettersom utydelige grenser mellom meningsforskjellen i begrepene kan gjøre drøfting enda mer forvirrende. Elevene får beskjed om at de skal diskutere og når de gjør det får de beskjed om at drøftingen er synsende. Diskusjon innebærer meningsuttrykk i motsetning til drøfting der egen person skal holdes i bakgrunnen.

Deretter fremhever jeg bruken av modelltekster som fordelaktig når elever skal lære å drøfte. Fordi det kan fungere som en støtte i forbindelse med å strukturere og utforme drøftende tekster. Samtidig er det viktig å tenke over de ekstra utfordringene kompliserte fagferdigheter er for elever med norsk som andrespråk og hvordan man kan ta hensyn og legge til rette for god utvikling for disse elevene. Videre har det blitt trukket frem hvilken rolle retorikk viser seg å ha i drøfting i samfunnsfag og hvordan et tverrfaglig samarbeid med norsk anses som et svært viktig element i utvikling av elevenes ferdighet i drøfting. Der retorikken fremheves som et nyttig redskap og begrepsapparat for å bidra til kritisk tenking og utvikling av argumentasjonen i drøfting.

Til slutt har jeg vist til hvordan fagsamarbeid i forbindelse med å utvikle en felles forståelse for drøfting kan ses som positivt for å skape et felles uttrykk hvor lærerne er mer på samme linje i vurderinger og presentasjon av ferdigheten. Samtidig er et slikt samarbeid med på å redusere en eventuell forvirring om hvordan drøfting kan endre seg fra fagfelt til fagfelt.

6 Avslutning

Denne studien har hatt som formål og utforske læreres forståelse av drøfting i samfunnsfag. For å gjøre det har jeg utført fire forskningsintervjuer intervjuer med lærere i videregående skole. Problemstillingen for studien er: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere i videregående skole drøfting?* Hensikten med denne undersøkelsen har vært å bidra til en samtale om drøfting. Drøfting er et sentralt kompetansemål i videregående og er knyttet til flere essensielle målsetninger i faget, slik som kritisk tenking og fagskriving. I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og hva den bidrar med i forskningsfeltet. Til slutt vil jeg vise mulige veier for videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Denne studien har vist til en rekke måter å konkretisere drøfting slik at begrepet kan oppleves som mindre forvirrende. Definisjonene til Flyum (2011) og Førland (1996) gir begge et utgangspunkt til å beskrive drøfting. God drøfting innebærer å oppfylle en rekke krav til metode og fremstilling, slik som et tydelig og saklig språk med faglige referanser, hvor argumenter støtter eller svekker en sentral påstand eller standpunkt og en avslutning hvor argumentene veies mot hverandre og ender med en grundig overveid beslutning. Likevel er drøfting mangetydig og blant lærerne er det en slags intuitiv forståelse der alle har klare meninger om hva drøfting innebærer, men begrepet fremheves fremdeles som diffust og ullent.

Bruken av synonymer er fremtredende i forsøket på å beskrive drøfting. Synonymer som diskusjon brukes i begrepsavklaringer og til forenkling for elevene. Diskusjon blir hyppig brukt, selv om lærerne viser til at det er ulikt meningsinnhold i drøfting og diskusjon. Likevel forstås diskusjon som en mulighet til å bygge bro mellom et begrep elevene synes er mer forståelig og drøfting som mer abstrakt. I tillegg er det mulig å lese lærernes beskrivelser av drøfting som synonymt med god fagartikkel. Det kan tyde på at drøfting ikke forstås utelukkende som en kvalitet ved gode fagartikler, men som et begrep som forutsetter elementene en god fagartikkel består av, slik som bruk av problemstilling og logisk struktur.

Videre uttrykkes det at drøfting fremstilles på en lite tilfredsstillende måte i læreplanen og at det kan være fordelaktig med en konkretisering. Dette ønskes for å kunne utføre

vurderingsarbeidet på bakgrunn av et større vurderingsfellesskap og begrepsforståelse. I den sammenheng vises det til at fagsamarbeid mellom samfunnsfaglærere kan bidra til utvikling av et tolkningsfellesskap i et kollegium. Dette tolkningsfellesskapet fungerer på et vis som en erstatning for konkretisering i læreplanen. Et annet punkt som er interessant er ønsket og viljen til å jobbe tverrfaglig med drøfting. Alle lærerne trekker frem retorikken og norskfaget som fremmede for utvikling av ferdigheter i drøfting. Retorikken tilbyr i samfunnsfagslærernes øyne et godt verktøy og arena for å lære elevene å argumentere.

Det er problematisk at et sentralt begrep i samfunnsdidaktikken oppleves som uklart. Denne uklarheten kan ha implikasjoner for vurdering og undervisning. Uklarhet kan gjøre det vanskelig å fremstille drøfting på en forståelig og gjennomiktig måte for elevene som skal mestre denne ferdigheten. Drøfting som begrep bør derfor åpnes opp for diskusjon, slik at uklarheten blir belyst og diskutert blant lærere.

6.2 Bidrag

Mitt ønske med denne studien har vært å belyse samfunnsfaglæreres forståelse av drøfting og samtidig bidra til en samtale om et begrep som har en sentral rolle i vurderingsarbeidet i samfunnsfaget. Begrepet oppfattes av mange som uklart, forvirrende og vanskelig, så det å åpne opp for en samtale om noe som er uklart kan bidra til å fremme økt kunnskap.

Denne oppgaven kan bidra til samfunnsfagdidaktikken ved å utforske noe av kompleksiteten i et begrep som gjennomsyrrer faget i videregående skole. Jeg håper at den følger opp noen av trådene Langø (2015) har lagt ut og samtidig viser veien til nye. I studien finner jeg for eksempel utstrakt bruk av synonymer hos lærere og i læreplanen. Diskusjon brukes for å forenkle drøfting for elevene. Det forstås som en brobygger mellom drøfting som et mer abstrakt begrep og diskusjon som et mer gjenkjennelig og vanlig ord. I tillegg viser jeg til at drøfting uttrykkes relativt likt som fagartikler. Det vil si at elever får i oppgave om å skrive en drøfting, når de skal skrive en fagartikkel. Elementer som oppgave struktur og egenformulert problemstilling blir trukket inn når det prates om drøfting. Er det slik det skal forstås, eller vil det være oppklarende å forstå drøfting som en kvalitet ved gode fagartikler?

Studien kan også stå som et bidrag til praksisfeltet ved å belyse viktigheten av en felles forståelse for drøfting, slik at lærere kan fortsette å tilby en god og rettferdig vurderingspraksis. En felles forståelse av god og dårlig drøfting kan bidra til jevnere

vurdering fra lærer til lærer og skole til skole og gjøre det tydeligere for elevene hva de skal gjøre når de blir bedt om å drøfte. Samtidig vil studien gi en pekepinn på hva drøfting innebærer i form av innspill om argumentasjon, fagskriving og kritisk tenking.

6.3 Veien videre

Drøfting er som nevnt et begrep som vil gjøre seg gjeldende i fremtiden også. Den er viktig i utviklingen og opprettholdelsen av demokratiet og danningen av nye demokratiske medborgere. Videre er det også et eksplisitt ønske fra Kunnskapsdepartementet at undervisningen skal dreie seg mer om dybdelæring og fordypning i fagspørsmål i fremtiden. Drøfting bør derfor forstås så godt som mulig og det å fremme videre synspunkter for hva drøfting innebærer er viktig. Videre forskning bør kunne bidra i retning av å tydeliggjøre forholdet mellom drøfting og vurdering. Slik at vurdering av drøfting kan gjøres mer rettfærdig. I tillegg kan det være et behov for arbeid innenfor undervisningsopplegg som utvikler elevenes ferdigheter med drøfting.

Litteraturliste

Bakken, Jonas (2009) *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo

Bokmålsordboken (2016) *Å synse*. Hentet fra:

http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+synse&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge

Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Børhaug, K. (2005) *Hvorfor samfunnskunnskap?* I Børhaug, K. & Fenner, A. B. & Aase, L. (Red.) Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv (s.171-183). Fagbokforlaget, Bergen.

Case, R. (2005). *Moving Critical Thought to the Main Stage. Education Canada 45(2)*. (s.45-49)

Case, R. (2015). *Putting Bloom's taxonomy to rest*. I W.C. Parker (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, (s.73-82). Routledge: New York

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

Dysthe, Olga. Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2. utg). Abstrakt forlag, Oslo

Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2011). *Evaluering av eksamen i tre samfunnsfag*. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2011/4/eksamenevaluering2011.pdf> (s. 81-161)

Flyum, Karl Henrik. (2011). *Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving*. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s.33-75). Universitetsforlaget, Oslo.

Freedman, A. and Pringle, I. (1984), *Why Students Can't Write Arguments*. *English in Education*, 18: (s.73–84).

Førland, Tor Egil. (1996). *Drøft: Lærebok i oppgaveskriving*. Gyldendal, Oslo.

- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, Kristin. (2011). *Skriveprosjektet som skoleutvikling. Lærersamarbeid og lederutfordringer i videregående skole*. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s.201-219). Universitetsforlaget, Oslo.
- Holgensen, T. S. & Iversen, M. A. & Kosberg, E. (2013) *Delta! Samfunnsfag VG1/VG2*. Oslo: Cappelen Damm
- Hope, K. & Klausen M. H. (2012). *Skepsis. Guide til kritisk tenking*. Oslo: Humanist forlag.
- Johannessen, A. Tufte P. A. og Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Langø, Mona (2015). *Å drøfte i samfunnskunnskap*. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*» (s. 143-158). Fagbokforlaget, Bergen.
- Lim, L (2015). «Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology», *The Curriculum Journal*, 26:1
- Karlsen, G. (2014). *Språk og argumentasjon*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Kosberg, E. (2012). *Hvordan drøfte*. (Blogginlegg). Hentet fra: <https://evakosberg.blogspot.no/2012/02/hvordan-drifte.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. (St. Meld. Nr. 28). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Magelssen, K. (2011) *Drøftingsartikkelen som læringsutfordring for minoritetsspråklige elever*. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (red.) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s.152-178). Universitetsforlaget, Oslo.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3. utg. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Newmann, F. M. (1990). *Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness*. Journal of curriculum studies, 22:1 (s.41-56).
- Opdal, Paul M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2014). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnsoppleringen-2014.pdf>
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Teori. I Bedre vurdering for læring*. Rapport fra: «*Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*»
Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) Læreplan i samfunnsfag*. Sist oppdatert 01.08.13. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Nettutgave hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Rettleiing til læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lareplaner2/samfunnsfag---rettleiing-til-lareplan/eigenart-ved-faget/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c) *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2015a) Generell del av læreplanen. Hentet fra:
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b) *Tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-1-2015/Udir-1-2015-Vedlegg-1/3/31-Tilbudsstruktur/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Drøfting

Mange navn – kjært barn? - eller kanskje et problembarn

Drøfting kan bety så mangt, men ofte er det en tekst som beskriver og vurderer en sak fra flere sider, uten dermed å foregripe mottakerens konklusjon. Her er noen få deløvelser:

- | | | |
|----------------|--------------------|-----------------|
| 1. Drøfte | 18. Forklare | 35. Klarlegge |
| 2. Resonnere | 19. Belyse | 36. Tyde |
| 3. Argumentere | 20. Kommentere | 37. Utrede |
| 4. Bekrefte | 21. Tolke | 38. Avveie |
| 5. Fremstille | 22. Presisere | 39. Redegjøre |
| 6. Bevise | 23. Beskrive | 40. Utdype |
| 7. Bevitne | 24. Karakterisere | 41. Påstå |
| 8. Demonstrere | 25. Gjengi | 42. Jamføre |
| 9. Påvise | 26. Referere | 43. Skildre |
| 10. Diskutere | 27. Anskueliggjøre | 44. Deliberere |
| 11. Debattere | 28. Eksemplifisere | 45. Utlegge |
| 12. Disputere | 29. Illustrere | 46. Sammenholde |
| 13. Polemisere | 30. Begrunne | 47. Klargjøre |
| 14. Forsvare | 31. Motivere | 48. Vise |
| 15. Anklage | 32. Gjennomgå | 49. Prosedere |
| 16. Analysere | 33. Forhandle | 50. Sammenfatte |
| 17. Presentere | 34. Konferere | 51. Overveie |

Dag Fjeldstad, upublisert

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende informasjon:

Målet med undersøkelsen er å utforske læreres forståelse av drøfting og vurdering av drøfting

- Samtalen vil bli tatt opp etter noen innledende spørsmål om bakgrunnsinformasjon, og transkripsjonene vil bli anonymisert for å sikre konfidensialitet. Du kan gjerne få se transkripsjonene hvis du ønsker det.
- Transkripsjonene vil bli brukt til analyse for å undersøke flere læreres forståelse av drøfting
- Det er frivillig å delta og du kan trekke deg, eller unnlate å svare hvis du ønsker det.

Bakgrunnsspørsmål: Før opptaker blir skrudd på

Navn:

Alder:

Utdanningsbakgrunn:

- Spesialisering
- Interesser

Stilling i skolen:

Drøfting:

- Hva er drøfting?
- Ser du på drøfting som en muntlig eller skriftlig ferdighet?
- Hva inneholder en god drøfting?
- Hva tenker du er det aller viktigste for å kunne drøfte godt?
- Er drøfting vanskelig for elever i vgs?
- Hvorfor er drøfting vanskelig?
 - Kunnskapsintensivt?

- Motargumentasjon?
- Struktur?

Undervisning om drøfting

- Er det nødvendig å undervise direkte om drøfting?
- Har du noen gode erfaringer med undervisning om drøfting?
- Er det en viktig ferdighet?
 - Hvorfor?
- Argumentasjon
- Er det mulig å drøfte godt for elever i VGS?

Vurdering av drøfting

- Hva tenker du om vurdering av drøfting?
 - Utfordringer?
 - Vurderingskriterier
 - Bruker du vurderingskriterier når du arbeider med drøftende oppgaver?
 - Får eleven tilgang til disse kriteriene underveis i arbeidet med slike oppgaver?
 - Hvilke kriterier mener du er relevante?

Underveisvurdering?

- Underveisvurdering/Veiledning vs. Sluttvurdering
 - Hva er viktigst?
 - Hvordan gjør du det?

Hvordan vurderer du drøfting?

- Tilbakemeldinger, umiddelbart, i etterkant?
- Hvilket format?
- Hva skiller en god drøfting fra en mindre god
 - Hva er forskjellig? Innhold, struktur, komponenter, språk, troverdighet, argumenter?
- Taksonomier: Blooms, RAV

- Kan en drøfting være på alle nivåer i slike taksonomier eller kun i toppen?
- Har du opplevd i eksamenssituasjoner at du og sensor har forskjellig oppfatning av hva god drøfting er?
 - I så fall hva har denne forskjellen vært?

Drøfting og synonymer

Forskjeller/likheter?

Drøfting og diskusjon

Drøfting og redegjørelse

Avsluttende spørsmål

- Syns du at drøfting er tydelig nok definert i offentlige dokumenter?
- Hva tenker du om at lærere selv kan definere meningsinnholdet i drøfting?
 - Burde det være en mer standardisert nasjonal mal for god drøfting?
- Hva tenker du om hvorvidt det bør utarbeides en felles nasjonal forståelse av hva det vil si å drøfte?
- Noen forslag til hva det kan inneholde?

Hvis jeg har flere spørsmål, er det greit om jeg tar kontakt?