

# Kunnskapsformer og undervisning i samfunnsfag

*En undersøkelse om hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av  
ulike kunnskapsformer i undervisningen i ungdomsskolen*

Mehmet Ilgaz



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2017



# **Kunnskapsformer og undervisning i samfunnsfag**

En undersøkelse om hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av ulike kunnskapsformer i undervisningen i ungdomsskolen

Copyright Mehmet Ilgaz

2017

Kunnskapsformer og undervisning i samfunnsfag

Mehmet Ilgaz

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Både kunnskap og læring er to sentrale momenter innenfor skolen, og har en viktig betydning for elevenes utdanning. Derimot har diskusjonen rundt kunnskapsbegrepet ikke blitt like høyt prioritert i academia og i styringsdokumentene som definerer skolens innhold. Denne problemstillingen eksisterer også i samfunnsfag, som til tider har blitt kritisert for å ha et for bredt kunnskapsinnhold og uklar fagprofil. Et tankevekkende spørsmål knyttet til denne sammenhengen er, hva har dette å si for lærernes undervisning? Hensikten med denne studien er å undersøke hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av de ulike kunnskapsformene i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen. Dette vil gjøres ved å bruke et teoretisk rammeverk som hovedsakelig består av kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein. Disse vil så anvendes mot fagets kunnskapsinnhold, og betegnes som teoretisk kunnskap, kritisk tenkning, praktisk kunnskap og hverdagskunnskap. I tillegg vil også Dag Fjeldstads inndeling av fagferdigheter i samfunnsfag bli brukt for å diskutere fagets innhold. Videre vil studiens problemstilling og forskningsspørsmål bli belyst gjennom fire kvalitative forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. For tolkningen vil det så bli benyttet et fenomenologisk metodeperspektiv for å få økt innsikt i lærernes egne perspektiver og tanker rundt bruken av kunnskapsformer i undervisningen.

Tolkningen viser at lærerne har varierende synspunkter på bruken av kunnskapsformer i undervisningen. De alle vektlegger bruken av teoretisk kunnskap og kritisk tenkning mest, samtidig som de ser hverdagskunnskap som en naturlig del av faget. Derimot støter lærerne på kommunikative utfordringer når de beskriver bruken av kritisk tenkning i undervisningen. Dette gjelder også for deres beskrivelser av praktisk kunnskap. Samtidig understreker flertallet av lærerne at arbeidet med kritisk tenkning i undervisningen kan være utfordrende å beherske for elevene og utfordrende for lærerne å undervise i. Studien argumenterer for at disse utfordringene kan knyttes til uklart språk både i fagfeltet og i styringsdokumentene, og foreslår at fagets didaktiske språk kan bli mer tydelig og forståelig ved å bruke kunnskapsteoriene inkludert i oppgavens teoretiske rammeverk. Et annet interessant funn er at alle lærerne rangerer arbeidet med teoretisk kunnskap som en kunnskapsform som tar plass før arbeidet med kritisk tenkning. Denne sammenhengen blir spesielt vektlagt for elevene i første året i ungdomsskolen.



# Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg først og fremst takke min veileder, Jan Grannäs. Dine konstruktive tilbakemeldinger har vært svært nyttige for denne prosessen, og jeg er veldig takknemlig for alle de gode veiledningssamtalene vi har hatt sammen. Videre vil jeg takke studiens informanter som lot seg intervju, og delte sine tanker og innsikt med meg.

En stor takk går også til Ingrid Ellingsen, som tok seg tid til å lese korrektur og kom med positive tilbakemeldinger på oppgavens språklige innhold.

Til slutt vil jeg takke min familie som hele tiden har bidratt med motivasjon og støtte. Min skriveopplevelse ville ikke ha vært det samme uten deres nærvær. Takk for at dere hele tiden har hatt tro på meg.

Mehmet Ilgaz,  
Oslo, mai 2017





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Avgrensing	2
1.3	Kunnskap i fagets læreplan	2
1.4	Tidligere forskning	3
1.4.1	Forskning innenfor pedagogikk	3
1.4.2	Forskning innenfor samfunnsfagdidaktikk	4
1.5	Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.6	Oppgavens oppbygning	6
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>7</b>
2.1	Hva er kunnskap?	7
2.1.1	Aristoteles: De tre kunnskapsformene – episteme, techne og fronesis	8
2.1.2	Bernstein: Vertikal og horisontal kunnskap	10
2.2	Kunnskap i skolen	11
2.3	Aristoteles og Bernsteins kunnskapsformer i samfunnsfag	12
2.3.1	Episteme og vertikal kunnskap i samfunnsfag	12
2.3.2	Fronesis i samfunnsfag	13
2.3.3	Techne i samfunnsfag	13
2.3.4	Horisontal kunnskap i samfunnsfag	14
2.3.5	Sammenligning av de ulike formene	15
2.4	Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter	16
2.5	Oppsummering	18
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>19</b>
3.1	Valg av metode: kvalitativ metode – intervju	19
3.2	Informanter	23
3.3	Struktur og gjennomføring: semi-strukturert intervju	24
3.3.1	Struktur	24
3.3.2	Gjennomføring	25
3.4	Transkribering	26
3.5	Tolkningsmetode	26
3.6	Validitet og reliabilitet	27
3.6.1	Validitet	27
3.6.2	Reliabilitet	28
3.7	Etiske betraktninger	29
<b>4</b>	<b>Resultater</b>	<b>32</b>
4.1	Hvem er lærerne?	32
4.2	Synspunkter på de ulike kunnskapsformene	33
4.2.1	Episteme/vertikal kunnskap – teoretisk kunnskap	33
4.2.2	Fronesis – kritisk tenkning	37
4.2.3	Techne – praktisk kunnskap	40
4.2.4	Horisontal kunnskap – hverdagskunnskap	42
4.3	Vektlegging av de ulike kunnskapsformene	45
4.4	Årsaken til denne vektleggingen	46
4.5	Utfordringer	46

<b>5</b>	<b>Tolkning</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Synspunkter på de ulike formene</b>	<b>48</b>
5.1.1	Mangel på et synlig og bestemt didaktisk språk	49
5.1.2	Mangel på opplæring i de grunnleggende ferdighetene?	51
<b>5.2</b>	<b>En hierarkisk rangering av kunnskapsformene</b>	<b>52</b>
5.2.1	Først teori, så kritisk tenkning	52
5.2.2	Hverdagserfaringer i undervisningen: en naturlig del av faget	54
5.2.3	Samme kunnskap, ulikt nivå	55
<b>5.3</b>	<b>Ulik tilnærming og praksis</b>	<b>56</b>
5.3.1	"Teach to test"-tilnærming	57
5.3.2	Bruken av utforskende metoder – teori eller kritisk tenkning?	58
<b>5.4</b>	<b>Oppsummering og avsluttende bemerkninger</b>	<b>59</b>
<b>5.5</b>	<b>Videre forskning</b>	<b>61</b>
	<b>Litteraturliste</b>	<b>62</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>65</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kunnskap og læring er to sentrale momenter innenfor undervisningen som har en sentral posisjon innenfor skolen. Til tross for at begge momentene kan ses på som like viktige og relevante for at skolen skal nå sitt formål om å utvikle framtidens samfunnsborgere, blir de ikke like høyt prioritert i academia. Vi ser tydelig at læring både blir mer diskutert og forsket på enn det kunnskap blir. Kunnskapsbegrepet finner vi ofte på dagsordenen og i det hverdagslige språket i uttrykk som kunnskapssamfunn, kunnskapsskolen, kunnskapsutvikling og kunnskapsøkonomi. Derimot har det vært lite fokus på kunnskapsbegrepet av utdanningsforskere, og det er få som har våget å vise interesse for, eller å undersøke, innholdet i begrepet slik det blir brukt i skolesammenheng (Hovdenak, 2011). Sylvi Hovdenak (2011) hevder dette er på grunn av begrepets kompleksitet, og at dette kan være utfordrende og/eller skremmende for mange forskere. Denne mangelen på fokus finner vi også på det øverste nivået i politikken som er ansvarlig for utdanning. I nyere tid har det vært økt politisk aktivitet innenfor utdanningssystemet, og det vært offentligjort rapporter og stortingsmeldinger som har angått skole og undervisning. Disse har ofte lagt vekt på læring og arbeidsmetoder som blir brukt i undervisningen, og mindre på selve innholdet i skolen. Dette fraværet av diskusjon rundt kunnskapsbegrepet uttrykker Hovdenak (2011) som kritikkverdige.

Fravær av forskning på kunnskap er også en utfordring innenfor samfunnsfagdidaktikk. I grunnskolen består samfunnsfag av fagene historie, geografi, samfunnskunnskap, og innholdet i alle disse tre fagene blir bestemt av samme styringsdokument, læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre kan vi i samfunnskunnskapen finne kunnskap fra ulike samfunnsvitenskapelige retninger som sosiologi, sosialantropologi, sosialøkonomi og statsvitenskap. Med et så bredt og variert innhold øker nytten av å legge mer vekt på fagets kunnskapsinnhold. Samfunnsfag kan, sammenlignet med de andre skolefagene, bli sett på som relativt nytt og med få tradisjoner, og på grunn av dette har faget til tider blitt kritisert for å ha et for bredt faginnhold og en uklar fagprofil (Audigier, i Børhaug, 2005).

Utfordringen som blir diskutert her, er årsaken til at jeg bestemte meg for å skrive en masteroppgave om kunnskapsformer i samfunnsfagundervisningen. Under mitt eget studieløp har pensumet i liten grad vært knyttet til kunnskapsinnholdet i skolen, men jeg ble i en

forelesning av Hovdenak presentert for kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein. I denne forelesningen skrev foreleseren opp ordene ”episteme”, ”techne” og ”fronesis” og ”horisontal” og ”vertikal” kunnskap på tavlen, og beskrev hvordan de dekket ulike aspekter av kunnskap. Mitt første inntrykk av disse formene var blandet. Jeg syntes det var rart at det skulle være nødvendig å dele opp kunnskap i ulike former, men samtidig syntes jeg det var en interessant måte å behandle kunnskapsbegrepet på. I senere tid valgte jeg å skrive semesteroppgaver hvor jeg brukte kunnskapsformene til Bernstein og Aristoteles som teoretisk rammeverk, og fant disse ulike formene for kunnskap å være effektive teorier for å strukturere fagets didaktikk og faginnhold. Formålet med denne oppgaven er å undersøke om lærere i samfunnsfag har et like strukturert forhold til fagets kunnskapsinnhold, og hvordan de bruker de ulike formene i undervisningen.

## 1.2 Avgrensing

Samfunnsfag er en betegnelse som benyttes i landets grunnskoler og videregående skoler, hvor den fungerer som et fellesfag på videregående skole frem til 1. klasse for de som følger studiespesialiserende utdanningsprogram, og frem til 2. klasse for de som følger yrkesfaglig utdanningsprogram. På grunnskolenivå består faget av hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap, mens den på videregående nivå består av de samfunnsfaglige programfagene *politikk*, *individ* og *samfunn*. I tillegg til disse kom det i 2013 et felles hovedområdet kalt ”utforskeren”, som skulle integreres i arbeidet med de ulike kompetansemålene på alle nivå (Utdanningsdirektoratet, 2013; Koritzinsky, 2014).

I denne oppgaven vil samfunnsfag i grunnskolen bli undersøkt, hvor jeg vil legge vekt på undervisning på ungdomsskoletrinnet (8.-10. klasse). Betegnelsen ”samfunnsfag” vil i denne oppgaven inkludere alle de tre hovedområdene i grunnskolen, og jeg vil ikke skille mellom eller sammenligne de ulike samfunnsfagene. I tillegg vil oppgaven på grunn av mangel på tid og plass, kun undersøke lærernes oppfatninger, og ikke hva elevene mener.

## 1.3 Kunnskap i fagets læreplan

Læreplanen i samfunnsfag er oppbygd av en formålsdel, grunnleggende ferdigheter knyttet til faget og kompetansemål, som i grunnskolen er delt inn i hovedområder og klassetrinn (Fjeldstad, 2009a; Utdanningsdirektoratet, 2013). I fagets læreplan er det mulig å finne sentrale verdier som er knyttet til menneskerettigheter, demokrati, likestilling og medborgerskap. Disse verdiene blir uttrykt allerede i fagets formålsparagraf, som presenterer

hvilke overordnede mål undervisningen skal inneholde og hvordan den skal foregå, og kan sies å svare på ”hvorfor” faget er nødvendig (Fjeldstad, 2009a; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008; Koritzinsky, 2014). Fjeldstad (2009b) hevder denne delen av læreplanen også er det som gjør læreplanen til et dannelsesdokument som er politisk vedtatt. Sammenlignet med den tidligere læreplanen blir den reviderte versjonen i 2013 også ansett som mindre detaljert og kortere, noe som gjør at læreren får et større ansvar for å tolke meningsinnholdet i de ulike delene av læreplanen. Dette gjør at lærerens skjønn blir viktigere, og det øker sjansen for at undervisningen som blir gjort i et klasserom, er svært ulikt undervisningen som blir gjort i et annet. Likevel kan man se de grunnleggende ferdighetene og ”utforskeren”, som er inkludert i kompetansemålene, som føringer og beskrivelser som gir beskrivelser av hvilke arbeidsmetoder som kan brukes og hvordan undervisningen kan utføres (Fjeldstad, 2009b).

De grunnleggende ferdighetene kan sees på som de fagkompetansene som skal utvikles i faget. De deles inn i ferdighetene muntlig, skriftlig, lesing, digitale ferdigheter og regning. Siden disse er knyttet til fagets læreplan, er de nødvendige for at vi skal kunne lykkes i faget, men på grunn av fagets dannelsesprosjekt kan de også bli forstått som ferdigheter som er nødvendig for å kunne delta og fungere i samfunnet (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). ”Utforskeren” er den andre delen i læreplanen som mer detaljert beskriver ferdigheter som er sentrale i faget og i ulike klassetrinn, samtidig som den prøver å knytte de grunnleggende ferdighetene nærmere til faget. Sentrale uttrykk som kommer frem i denne delen, er ”nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter”, ”kritisk tenkning” og ”kildekritikk” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3; Koritzinsky, 2014).

## **1.4 Tidligere forskning**

Tidligere forskning om oppgavens tematikk kan gi oss innblikk i hvilke funn som har blitt gjort, samtidig som den kan gi oss noen oversikt over ulike aspekter som kan knyttes til fagfeltet. I dette delkapittelet vil jeg presentere tre bidrag som har brukt teorier om kunnskapsformer til å analysere forståelsen av kunnskap i skolen.

### **1.4.1 Forskning innenfor pedagogikk**

I pedagogisk forskning skriver Kine Lauritzen Maarud (2011) og Marija Paskevic (2014) i sine masteravhandlinger om kunnskap i skolen, med fokus på elever som studieobjekt. I deres studier er hensikten å undersøke hvilke kunnskapsformer elever fra videregående skole ser på som viktige og hvordan de begrunner dette. Samtidig undersøker begge i hver sin avhandling

også en problemstilling nummer to som er ulik den andres. Maaruds (2011) andre problemstilling fokuserer på hvordan elever vurderer skolens pedagogiske kode og identitet, mens Paskevic (2014) ser på hvordan elevers vurdering av skolens kunnskapsinnhold kan ha kobles til lærer-elev-relasjoner. Dette gjør de ved å bruke teoretiske rammeverk med fokus på pedagogiske koder og kunnskapsformer. Paskevic bruker i sin oppgave hovedsakelig Bernstein og hans pedagogiske koder og kunnskapsformer, samtidig som hun trekker inn Aristoteles' kunnskapsformer, mens Maarud kun trekker inn litteraturen knyttet til Bernstein. Videre bruker begge i sin forskning datamaterialet knyttet til forskningsprosjektet "Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø" (KOID), og bruker de samme dybdeintervjuene av elever fra Oslo-området som datagrunnlag. I sine avhandlinger konkluderer begge med at elever ser den teoretiske kunnskapen som den viktigste kunnskapsformen, og elevene i deres studier foretrekker tradisjonell tavleundervisning av dyktige lærere. I studien til Maarud (2011) forklarer hun at elevene har et for instrumentelt syn på utdanning og at dette kan skape utfordringer for elevenes solidaritetsfølelse og evne til å samarbeide. Paskevic (2014) forklarer på samme måte som Maarud at elevene ser utdanning og kunnskap som en vei til en god jobb i fremtiden, men hun presiserer også i sin konklusjon at elevene trekker inn skolefagenes dannelsesmessige dimensjon.

Sammenlignet med disse avhandlingene har mitt prosjekt et annet studieobjekt og noe annet teoretisk rammeverk. De pedagogiske prosjektene har elever som studieobjekt og undersøker deres oppfatning av kunnskap i skolen. Videre mener jeg det er kritikkverdig at Maarud (2011) i sin studie kun fokuserer på kunnskapsinndelingen til Bernstein og ikke inkluderer Aristoteles sine kunnskapsformer i sitt teoretiske rammeverk. Dette er på grunn av at Bernsteins kunnskapsformer aleine kun vil dekke deler av det teoretiske universet knyttet til kunnskapsbegrepet. Paskevic (2014), på den annen side, bruker begge i sin undersøkelse, og det kan også ses på som styrken til denne avhandlingen, samt årsaken til at de har en ulik tolkning, selv om utvalget og materialet som har blitt analysert er identisk.

#### **1.4.2 Forskning innenfor samfunnsfagdidaktikk**

Innenfor samfunnsdidaktikk har Karina Bakka Støen (2014) skrevet sin avhandling om hvordan samfunnsfaglærere opplever fagets kunnskapsinnhold, samtidig som hun undersøker hvilke muligheter som eksisterer for yrkesretting i faget. Dette gjøres ved å intervjuer lærere som underviser samfunnsfag på videregående skole, og en ansvarlig person som jobbet tett

med et prosjekt knyttet til yrkesretting og relevans i fag. Ved å bruke Aristoteles sine tre kunnskapsformer og annen didaktisk teori som rammeverk, finner hun at de ulike informantene har ulike oppfatninger av fagets kunnskapsinnhold, og kommenterer at faget muligens mangler et fellesspråk. Videre konkluderer hun at de tre formene til Aristoteles og Fjeldstads åtte kategorier for dyktighet i samfunnsfag kan være alternativer for begreper og inndelinger som kan gjøre fagets kunnskapsinnhold mer tydelig og skape mer tydelige kommunikative signaler. Svakheten som ble funnet hos Maarud (2011) kan også gjøres gjeldende for denne rapporten. I motsetning til Maarud bruker Støen kun kunnskapsformene til Aristoteles, noe som på samme måte fører til at man begrenser verktøyene som kan brukes til å tolke materialet.

Overaskende nok er tidligere forskning på feltet om lærerens syn på kunnskapsformer i skolen og undervisningen ganske begrenset innenfor både norsk og internasjonal forskning. Dette stryker formålet med denne oppgaven betydelig, samtidig som den fungerer som en form for nyvinning innenfor forskningsfeltet.

## 1.5 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvordan ulike kunnskapsformer blir brukt av samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i deres undervisning.

Hensikten er å få informasjon om hva lærere tenker om bruken av de ulike formene for kunnskap i undervisningen og om de er oppmerksomme på hvordan ulike kunnskaper har en innvirkning på elevers læring og utdanning. Min problemstilling er:

*Hva tenker samfunnsfaglærere om bruken av de ulike kunnskapsformene i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen?*

Videre har jeg utformet fire forskningsspørsmål for å besvare denne problemstillingen:

- Hvilke synspunkter har lærerne om de ulike kunnskapsformene?
- Hvilke kunnskapsformer får mest plass i deres undervisning?
- Er noen av kunnskapsformene mer utfordrende å jobbe med?
- Hva er årsaken til at de vektlegger som de gjør?



## 1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem kapitler. I kapittel én har jeg så langt presentert oppgavens tema og hensikt, samt gitt en kort oversikt over tidligere forskning. I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Det vil hovedsakelig bestå av kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein og Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter. Videre vil også kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein i denne delen bli knyttet til kunnskap i samfunnsfag, hvor jeg vil beskrive hvordan de ulike formene kan blir forstått i faget. I kapittel tre vil oppgavens metodiske valg og tilnærming presenteres og begrunnes. Her vil jeg i første delen begrunne hvorfor kvalitativ metode har blitt brukt og gi informasjon om oppgavens metodespråk, før jeg i neste delkapittel beskriver studiens informanter. Deretter vil jeg i resten av kapitlet gi beskrivelser av og begrunnelser for prosessen knyttet til struktur og gjennomføring, transkribering, tolkningsmetode, validitet og reliabilitet og etiske betraktninger. I kapittel fire vil jeg i første del presentere en tabell som forklarer hvem de ulike lærerne er, før jeg presentere resultatene fra datamaterialet. Dette vil gjøres ved at jeg gjengir de av lærernes utsagn som har relevans for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil disse resultatene i siste kapittel bli tolket i lys av studiens teoretiske rammeverk, før jeg avslutningsvis oppsummerer, kommenterer og gir forslag til videre forskning.

## 2 Teori

Dette kapitlet vil fremstille de ulike formene for kunnskap, hvor Aristoteles og Bernsteins former vil bli diskutert. Videre vil kunnskapen som eksisterer i skolen og som blir brukt i undervisningen, bli sett på med bidrag fra både norsk og internasjonal forskning. Deretter vil jeg i siste del presentere hvordan de ulike formene for kunnskap er synlige i samfunnsfag i skolen.

### 2.1 Hva er kunnskap?

Spørsmålet stilt ovenfor er ofte et spørsmål man ikke møter på, siden mange samfunn, individer og kulturer ser det som ganske selvsagt og naturlig. Derimot ser man i litteraturen at konseptet ”kunnskap” ikke er så enkelt og rett fram som folk skal ha det til. Det har røtter som strekker seg tilbake til den greske antikken, hvor filosofer som Sokrates, Platon og Aristoteles er sentrale tenkere. Disse filosofiske røttene, og datidens syn på kunnskap, er enda aktuelle i dagens samfunn. Her er spesielt den vitenskapelige kunnskapen som ble vektlagt i Platons definisjon, vanlig å finne i lære- og oppslagsbøker som forklarer konseptet. Videre har litteraturen rundt temaet i senere tid begynt å få økt fokus på kunnskapssynet til Aristoteles, som med sitt bidrag presenterer kunnskap som et flertydig begrep (Gustavsson, 2001). Idéhistorikeren Gustavsson (2001) beskriver denne flertydigheten ved først å presentere kunnskap som noe objektivt og upersonlig som eksisterer i ”pakker” utenfor mennesket og som kan transporteres mellom mennesker og steder. Deretter forklarer han at kunnskap samtidig også kan sees på som noe subjektivt som kan internaliseres og personliggjøres, og som hele tiden utvikles innenfor individet. Dette skillet kan også knyttes til debatten om skillet mellom kunnskap og informasjon, hvor informasjon kan bli sett på som den objektive formen, mens kunnskap er den subjektive.

Dagens samfunn blir ofte omtalt som ”kunnskapssamfunn”, og kunnskap og informasjon blir hele tiden vektlagt i større grad som resultat av at produksjonen av varer og tjenester hele tiden blir mer kunnskapsbasert. Den økte teknologiske utviklingen innenfor produksjon og økt fokus på konseptet ”human kapital” har også påvirket kunnskapsbegrepet og dets innhold. Kunnskapens bruks- og nytteverdi, er ofte ikke like viktig som verdier og frihet som blir sett på som sentrale kunnskapskomponenter innenfor humaniora og samfunnsvitenskap. Denne prioriteringen og fokuset på nytte har skapt mye diskusjon og debatt, hvor flere forskere mener det er for stort fokus på sammenhengen mellom kunnskap

og økt økonomisk gevinst, og for lite fokus på sammenhengen mellom økt demokratisk medborgerskap og kunnskap (Gustavsson, 2001).

Flere tenkere har i gjennom historien hatt ulike forståelser for og definisjoner av kunnskap, men jeg vil i denne oppgaven hovedsakelig vektlegge bidragene til Aristoteles og Bernstein. Aristoteles presenterer i sin tenkning tre former for kunnskap: *episteme*, *techne* og *fronesis*. Den førstnevnte formen, *episteme*, står for den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, og denne kunnskapen var lenge den eneste formen for kunnskap. I senere tid ble praktisk kunnskap, *techne*, som fokuserer på presentasjon, produksjon og skapelse av materielle og åndelige produkter, også en anerkjent kunnskap, men den var ikke likestilt med den teoretiske viten. I nyere tid har den sistnevnte kunnskapsformen, *fronesis*, begynt å bli mer aktuell i diskusjoner om demokrati, rettigheter og normer. Den forutsetter klokskap og god dømmekraft i valg som er knyttet til godt og vondt. Aristoteles mente at denne formen var nært knyttet menneskets politiske og etiske liv, og at den er viktig for samfunnsfellesskapet (Gustavsson, 2001). Bernstein (2000) skiller i sin forskning mellom to hovedformer for kunnskap, *vertikal* og *horisontal*, som videre deler seg inn i underkategorier. Vertikal kunnskap blir på samme måte som *episteme*, forstått som vitenskapelig og teoretisk kunnskap, mens horisontal kunnskap blir beskrevet som en kunnskapsform som er kontekstbundet og hverdagslig. Disse ulike formene og kunnskapsbegrepets flertydige betydning vil bli diskutert nærmere i de neste delkapitlene.

### **2.1.1 Aristoteles: De tre kunnskapsformene – *episteme*, *techne* og *fronesis***

*Episteme* står for den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen, og den er ofte frembragt via noen form for forskning. Hensikten med denne kunnskapen er å gi mennesket kunnskap, som kan øke livskvaliteten og skape fremskritt i samfunnet (Gustavsson, 2001).

Kunnskap innenfor denne kategorien har ikke alltid vært lik, og det har gjennom historien blitt diskutert flere ganger hva slags innhold *episteme* skal ha. Denne kampen om definisjonsmakt har vært aktuell både innad og mellom ulike fagområder. Dette er mye på grunn av den nære sammenhengen mellom kunnskap og makt, og derfor har innholdet til *episteme* alltid vært noe som har vært diskutert, og ulike tenkere og fagfelt har hele tiden kommet med ulike forståelser. Sentrale parter innenfor denne diskusjonen har vært filosofer i den greske antikken, hvor spesielt Platon og hans tenkning rundt kunnskap som ”sann og berettiget” har fått mye oppmerksomhet. Han hevdet at kunnskap måtte frigjøre seg fra det subjektive og vektlegge det objektive i større grad. I dag blir den teoretiske og vitenskapelige

kunnskapen ofte sett på som dominant i den vestlige verden, og den har til tider overskygget techne, noe som blir diskutert nærmere i neste avsnitt (Gustavsson, 2001).

Techne, også kaldt kyndighet, blir sett på som en praktisk-produktiv kunnskap, og denne kunnskapsformen vektlegger handling og skapende aktiviteter som kunst, håndverk eller retorikk. Dette vil si at den i større grad fokuserer på utførelsen av teknikker og metoder innenfor kunnskapen, og kan på denne måten sees på som mer instrumentell enn de andre formene (Gustavsson, 2001). Gustavsson (2001) forklarer likevel at denne formen for kunnskap ikke bare krever handling, men også refleksjon. Dette vil si at individet både før, under og etter den praktiske aktiviteten må reflektere over arbeidet.

På samme måte som episteme har den praktiske-produktive kunnskapen som vektlegger handling og refleksjoner over handlinger, eksistert lenge. Likevel har den på grunn av den dominante rollen til den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen ikke fått muligheten til å komme fram og få anerkjennelse før på slutten av 1900-tallet. Sammenlignet med den teoretiske og vitenskapelig kunnskapen er techne mer situasjonsbundet. Dette vil si at den ikke er generaliserbar og universell for alle situasjoner, men heller mer spesifikk for enkelte situasjoner. En annen produktiv kunnskapsform er fronesis, som vil bli diskutert i neste avsnitt. Sammenlignet med techne kan denne formen sees på som litt mindre praktisk, men mye mer reflekterende (Gustavsson, 2001).

Fronesis representerer nøkkeluttrykk som *god dømmekraft, dyd og refleksjon og forståelse*, og den blir opptrent gjennom langvarige vaner, repetisjon og erfaringer innenfor det etiske og politiske liv. God dømmekraft er knyttet til individets karakter og holdning, og den blir trent og utviklet ved å handle riktig og utforme dydige karakterer. Dyd kan sees på som et undernivå innenfor fronesis, som er et viktig redskap for hvert individ til å oppnå lykke og det gode liv, mens refleksjon og forståelse handler om at man har evnen til å forstå og reflektere over sitt etiske og politiske liv (Gustavsson, 2001). Aristoteles (i Gustavsson, 2001) beskriver disse to ferdighetene innenfor denne kunnskapsformen som spesielt viktige. Refleksjon handler om at individet har evnen til å være kritisk til egne tradisjoner og egen kultur. Forståelse handler om evnen til å ha et kulturrelativistisk syn på andre kulturer og tradisjoner. Ved å mestre disse nøkkeluttrykkene vil mennesket være bedre rustet til å møte livets utfordringer og situasjoner med mer åpenhet og lydhørhet.

Sammenlignet med de to andre kunnskapsformene har fronesis fått svært lite oppmerksomhet og anerkjennelse, selv om den i følge Aristoteles er minst like viktig som de

andre to formene, om ikke viktigere. Årsaken til dette har vært den dominante posisjonen til den Platonske tolkningen og det instrumentelle synet på kunnskap i den vestlige verden. Likevel har dette materialistiske synet på kunnskap blitt kritisert og utfordret i større grad med fremveksten av mer dannelsesorienterte perspektiver innenfor utdanning. Disse perspektivene vektlegger i større grad kunnskap og dens egenverdi og hvordan kunnskapsinnholdet i fronesis kan skape økt forståelse for den komplekse livsverden (Gustavsson, 2001).

En annen tenker som deler kunnskap i ulike kategorier er Basil Bernstein (2000). Sammenlignet med Aristoteles sine former inkluderer ikke Bernstein kunnskap som er representert i fronesis og episteme. Derimot skiller han mellom objektiv og subjektiv form for kunnskap og presenterer en egen kategori for det som blir kalt ”hverdagskunnskap”.

### **2.1.2 Bernstein: Vertikal og horisontal kunnskap**

Bernstein (2000) deler i sin forskning kunnskap inn i to forskjellige hovedformer: vertikal og horisontal. På det overordnede nivået blir den vertikale kunnskapsformen beskrevet på samme måte som Aristoteles’ episteme. Denne vitenskapelige og teoretiske formen for kunnskap blir av Bernstein beskrevet som en form for offisiell kunnskap som vi finner i utdanningsinstitusjoner og deres læreplaner, og den blir sett på som kollektiv og generaliserbar. På det underordnede nivå blir vertikal kunnskap videre delt inn *hierarkisk* og *horisontal* diskurs. Den førstnevnte diskursen kan bli sett på som en objektiv form for kunnskap som operer på det høyere abstraksjonsnivået. Denne formen for kunnskap kan bli sett på som faktakunnskapen som vi finner i realfagene i skolen. Den sistnevnte diskursen er en mer subjektiv form som godtar flere sannheter, og denne kunnskapen finner vi ofte i samfunnsvitenskapen og humaniora (Bernstein, 2000; Hovdenak, 2011).

Den andre hovedformen for kunnskap, den horisontale, blir beskrevet som hverdagslig og lokal. Dette vil si at den er sterkt knyttet til menneskets hverdag og dens gjøremål, noe som videre gjør den kontekstbundet og muntlig. På det underordnede nivået deler Bernstein denne hverdagslige kunnskapen i to nye kategorier kalt *reservoar* og *repertoar*. Reservoar tilhører det lokale, og inkluderer de erfaringene og kunnskapene som er kjent for lokalmiljøet. Repertoar tilhører derimot individets individuelle erfaringer fra deres private hverdag (Bernstein, 2000; Hovdenak, 2011).

## 2.2 Kunnskap i skolen

Antikkens filosofer og historiens store tenkere kan i dag regnes med å ha preget kunnskapen vi finner i de ulike vitenskapsfagene i dag. Imidlertid har innholdet i denne kunnskapen alltid vært diskutert på grunn av den nære sammenhengen mellom kunnskap og makt. I dag har vi ulike vitenskapsretninger som humaniora, samfunnsvitenskap, naturvitenskap, etc. som behandler og tolker konseptet om kunnskap på ulike måter og prøver å redusere innholdet til noe mer konkret og fast (Gustavsson, 2001). Dette maktforholdet kaller Michael Young (2009) ”knowledge of the powerful”, og han beskriver det som kunnskap som er bestemt av visse mennesker. Ifølge han har disse menneskene som sitter med makten, mulighet til å bestemme hva som skal betegnes som riktig kunnskap og hva som skal betegnes som mindre riktig. Ira Shor (1992) viser også til denne sammenhengen og legger til at kunnskap er politisk og blir bestemt på forhånd. Likevel legger han til at denne forhåndsbestemte kunnskapen ikke blir direkte overført til skolen på grunn av at undervisning er komplekst og går gjennom mange filtre. Young (2009) bruker også uttrykket ”powerful knowledge” for å beskrive kunnskapen vi finner i skolen, og forklarer at denne kunnskapen blir sterkt verdsatt av samfunnet siden den blir regnet som generaliserbar og kontekstuavhengig. Derimot forklarer han, ved å referere til Bernstein (2000), at skillet mellom skolekunnskap og ikke-skolekunnskap er tydeligere i fag innenfor naturvitenskap enn innen samfunnsvitenskap siden det ofte er mulig å finne flere sannheter i samfunnsvitenskapen.

Begrepene kunnskapssyn og læringssyn blir i lærerutdanningen ofte diskutert i sammenheng med kunnskap og undervisning i skolen. Kunnskapssyn kan bli forstått som fagets kunnskapstradisjoner og kunnskapsinnhold, mens læringssyn er læringen som fremmes i skolen og for elevene. I undervisningen vil vi ofte finne en blanding av begge disse to, og derfor er det viktig at læreren er oppmerksom på sitt kunnskapssyn og sin undervisning, og hvordan dette kommer frem i undervisningen. Det er for eksempel viktig at man som lærer ikke indoktrinerer elevene med sitt kunnskapssyn, men heller prøver å presentere ulike syn og perspektiver (Sjøberg, 2009). Hvis man ikke gjør dette, kan det i undervisningen føre til at de elevene som har et annet kunnskapssyn, ikke føler at de er velkomne, samtidig som det vil bli mer utfordrende for dem å ta i bruk kritiske tankeferdigheter (Shor, 1992). I denne oppgaven vil både lærerens forståelse av kunnskapssynet i faget og vedkommendes læringssyn i undervisningen bli vektlagt.

## 2.3 Aristoteles og Bernsteins kunnskapsformer i samfunnsfag

### 2.3.1 Episteme og vertikal kunnskap i samfunnsfag

Både episteme og den vertikale kunnskapsformen står for teoretisk kunnskap, og vil derfor bli beskrevet sammen i denne delen. Episteme og den vertikale kunnskapen med hierarkisk diskurs inneholder begge vitenskapelig kunnskap som er kontekstfri, objektiv og ofte bygger på vitenskapelige funn. Altså en objektiv form for kunnskap. Den vertikale kunnskapen med horisontal diskurs er på den andre siden mer subjektiv, og den tar inn flere perspektiver og sannheter. Innholdet i samfunnsfag kan sees på som objektivt i den form av at den formidler data, informasjon og fakta som kan generaliseres og er universell. Dette kan for eksempel være kunnskap om hvordan politiske prosesser fungerer i Stortinget eller historisk informasjon om at Norge fikk sin egen grunnlov 17. mai 1814. Det kan også være mulig å hevde at definisjonsspørsmål kan være objektive, men dette er avhengig av begrepet og hvor påvirket det er av verdier, normer og ideologier. Begrepene ”demokrati” og ”terrorisme” er typiske fagbegreper som både kan være subjektive og objektive avhengig av hvordan man ser på det. Fjeldstad (2009b, s. 261-262) oppsummerer sammenhengen mellom den objektive og den subjektive kunnskapen slikt:

Samfunnskunnskap som skolefag beskriver og formidler på den ene side samfunnslivet i dets *faktisitet*, som ubestridelige fakta, data og informasjoner. På den annen side er faget samtidig et *fortolkningsfag* som anerkjenner at elever med nødvendighet konstruerer en subjektivt gyldig kunnskap av den ofte kaotiske faktisitet som de samfunnsmessige data og informasjoner kaster mot dem.

På denne måten kan man se faget som et kunnskapsfag, men også som et fag som har som mål å formidle fortolkningslære slik at elevene kan vurdere og tolke kunnskapen som de blir utsatt for (Fjeldstad, 2009b). Ifølge Fjeldstad (2009a) kan til og med den objektive kunnskapsformen innenfor samfunnsfag sees på som den minst komplekse fagferdigheten, mens det å kunne behandle, vurdere og forstå den subjektive kunnskapen sees på som mer komplekst og sentralt. Denne ferdigheten vil bli diskutert i nærmere grad i neste avsnitt og i neste delkapittel.

### **2.3.2 Fronesis i samfunnsfag**

Nøkkeluttrykk som beskriver fronesis, er åpenhet, refleksjon, forståelse og lydhørhet. Disse uttrykkene finner vi også i Fjeldstads (2009b, s. 256) sammenfattende tolkning av fagets formål, selv om han ikke eksplisitt bruker uttrykket fronesis:

Samfunnskunnskapen skal bidra til å utvikle elevenes kritiske rasjonalitet, det vil si å stimulere til et kritisk, fornuftig og tolerant perspektiv på kunnskap om samfunnslivet.

Samfunnskunnskapen skal stimulere elevene til å undersøke premissene for sosialt og politisk liv, det vil si å bidra til å myndiggjøre elevene som demokratisk handlende medborgere.

Dette fokuset på ”kritisk rasjonalitet” og medborgerskap er også synlig i resten av faget, hvor ferdigheter som refleksjon, diskusjon og kritisk vurdering kommer frem i mange av kompetansemålene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som nevnt tidligere er fronesis nært knyttet til menneskets etiske og politiske liv, hvor det å handle godt og rett innenfor dette livet er sentralt. Når mennesket handler, har dets holdning en stor betydning for avgjørelser som blir tatt og hva slags dømmekraft man har (Gustavsson, 2001). Dette er ifølge Fjeldstad (2009b) også vektlagt i læreplanens formålparagraf, hvor forholdet mellom menneskets personlige liv og samfunnsliv er sentralt. I tillegg bruker han uttrykket ”livsfilosofiske” og ”eksistensielle aspekter” for å forklare formuleringene som vi finner i formålparagrafen. Nøkkeluttrykkene presentert ovenfor kan også knyttes nært til konseptet om kritisk tenkning. Forskeren Jennifer Wilson Mulnix (2012) beskriver kritisk tenkning som tenkeferdighet som knyttes til menneskets intellektuelle dyder, og hun hevder det er en sentral ferdighet når mennesket skal konstruere kunnskap og tro. Derimot forklarer hun også at konseptet består av mange konkurrerende definisjoner som svekker dens posisjon i fagfeltet.

### **2.3.3 Techne i samfunnsfag**

Den praktisk-produktive kunnskapsformen, techne, ble tidligere i teorikapittelet beskrevet som en kunnskapsform hvor handling og skapende aktiviteter er sentrale. Samtidig ble det også nevnt at det er en ikke-verbal form for kunnskap. Med denne forståelsen kan det umiddelbart tenkes at techne er fraværende fra samfunnsfag. Derimot, hvis vi ser på Gilbert Ryle (i Gustavsson, 2001) og hans kunnskapssyn, blir situasjonen annerledes. I sin tenkning bruker han uttrykkene ”knowing how” og ”knowing that”, hvor begge er former for handling



ifølge han. Forskjellen er at det førstnevnte uttrykket krever en rasjonell-praksis handling, mens det sistnevnte krever en rasjonell-teoretisering. Med andre ord er det den praktiske aktiviteten som er i fokus i ”knowing how”, mens ”knowing that” vektlegger den teoretiske aktiviteten (Gustavson, 2001).

Ved å ta i bruk Ryles tenkning kan det tenkes at ferdigheter knyttet til retorikk, formidling og fagets metoder kan sees som praktiske aktiviteter som er aktuelle i samfunnsfag. I læreplanen blir det i fagets formålsdel uthevet at ” Gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Disse verktøyene kan sees på som de grunnleggende ferdighetene som var diskutert i innledningskapittelet, og som vil hjelpe elevene å identifisere, forstå, behandle og presentere for å løse oppgaver og faglige utfordringer som er knyttet til faget. Eksempelvis kan dette være søkestrategier og kildekritikk, som er to ferdigheter innenfor digitale ferdigheter. Også ”utforskeren”, som er et av fagets hovedområder, uthever bruken av ”skapende aktiviteter” i arbeid med fagets kunnskapsinnhold (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg til denne forståelse vil techne i denne oppgaven også bli forstått som turer og ekskursjoner som gir elevene mulighet til å erfare og/eller praktisere ”knowing how”-kunnskap.

### **2.3.4 Horisontal kunnskap i samfunnsfag**

Hverdagskunnskapen den horisontale kunnskapen representerer, kan i samfunnsfag sees som en naturlig kunnskapsform i faget på grunn av dens sentrale posisjon knyttet til kultur og samfunn i faget. Som nevnt blir det i formålsparagrafen understreket hvor viktig samfunnsfag er for elevenes egen virkelighet, og dette gjør bruken av hverdagserfaringer i undervisningen nødvendig og avgjørende. I fjerde avsnitt i formålsparagrafen blir det uttrykt slik: ”Gjennom samfunnsfaget utviklar elevene medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Fagets nærhet til elevenes egen verden blir også synlig i temaene som blir inkludert i grunnskolens læreplan. Der blir temaer som forbruk, økonomi, kjærlighet og seksualitet, fordommer, kulturell forståelse og samarbeid som er knyttet til menneskets ulike roller, repetert flere ganger, og det viser også hvor aktuelt det er å bruke elevens hverdagskunnskap (Koritzinsky, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Theo Koritzinsky (Koritzinsky, 2014) bruker prinsippet ”fra det nære til det fjerne” for å forklare hvordan man kan organisere lærestoffet for å gjøre det mer forståelig, nært og

relevant for elevene. På denne måten, ved å aktivt bruke elevenes hverdagskunnskap i undervisningen, kan man fjerne geografiske og historiske avstander og skape mer innlevelse og empati ovenfor ulike verdenshendelser, samtidig som man viser at disse har en betydning for vår egen verden.

### **2.3.5 Sammenligning av de ulike formene**

Selv om kunnskap blir delt inn ulike former, vil de svært ofte gå i hverandre. Dette er på grunn av at de alle har preg av en eller flere andre former, men hvor de som helhet blir ulike hverandre. Fordelen med en slik inndeling er i midlertidig at den gjør skolens pedagogikk mer synlig og åpen, samtidig som de som tar den i bruk kan bli mer oppmerksom på hvilken virkning ulike kunnskaper har.

Bernsteins kunnskapsformer kan sees på som to former som har ulike fordeler og utfordringer, og disse er det viktig å være oppmerksom på når man tar dem i bruk. Den horisontale kunnskapen er en hverdagskunnskap som er knyttet til elevenes erfaringer og sosiale bakgrunn. Dette har jeg tidligere nevnt at er en fordel, siden det skaper nærhet og gjør læring mindre komplekst og mer forståelig. På den andre siden diskuterer Hovdenak (2011) at denne kunnskapsformen også kan være utfordrende, siden den kan diskriminere og stigmatisere noen elevgrupper i klasserommet. Det er ofte mulig å finne mange forskjellige kulturer i norske klasserom, hvor alle har ulike sosiale og kulturelle bakgrunner. Med dette utgangspunktet kan det bli vanskelig for læreren å ta i bruk hverdagskunnskaper som angår alle, og på denne måten kan de som ikke har den hverdagskunnskapen som blir brukt av læreren, bli tildelt en negativ sosial identitet. En annen utfordring kan være at hvis man som lærer tar i bruk elevenes individuelle repertoar, kan man risikere å invadere deres privatliv, slik at det blir for personlig. Den vertikale kunnskapsformen, spesielt den hierarkiske diskursen som vi ofte finner i skolen, har blitt kritisert for å være for å være for materiell og instrumentell. Likevel kan den universelle karakteristikken av denne kunnskapsstrukturen også være en fordel, siden den ikke bruker elevenes sosiale bakgrunn, men heller presenterer en kunnskap som elever flest er likestilte ovenfor. Det er altså både fordeler og utfordringer med begge formene, og derfor er det viktig at læreren er oppmerksom og tar i bruk kombinasjoner og variasjoner som inkluderer og gjør fagstoffet relevant og forståelig for alle elevene (Hovdenak, 2011).

I Aristoteles sin inndeling av de ulike kunnskapsformene er det mulig å hevde at de ulike formene går over i hverandre, samtidig som de hver for seg fungerer som individuelle

kategorier som representerer noe eget. Jeg har i dette delkapittelet vist at både episteme, fronesis og techne er mulig å finne i læreplanen i samfunnsfag, og at de ikke fungerer utelukkende for hverandre. Gustavsson (2001) hevder at de tre formene er avhengige av hverandre for å fungere optimalt, og at de forsterker hverandre på denne måten. Teoretisk og vitenskapelig kunnskap (episteme og vertikal kunnskap) eksisterer både i subjektiv og objektiv form i samfunnsfag, hvor kanskje den subjektive formen med flere sannheter dominerer (Utdanningsdirektoratet, 2013; Fjeldstad, 2009b). Dette betyr at det blir sentralt for eleven som tar i bruk denne kunnskapen med flere sannheter, å ha en god dømmekraft og holdning. Her kommer fronesis inn, og blir en viktig ressurs innenfor episteme-tenkning. Fronesis som egen kategori blir i samfunnsfaget sett på som evnen til å vise åpenhet, refleksjon, forståelse og lydhørhet ovenfor både sin egen og andres kultur, verdier og normer (Gustavsson, 2001). Samtidig er man nødt til å ha bakgrunnskunnskap om både sin egen og andres situasjon før man gjør denne vurderingen. På denne måten blir også episteme en nøkkelressurs innenfor fronesis. Den siste kunnskapsformen, techne, er mulig å finne i fagets grunnleggende ferdigheter, som blir sett på som verktøy elevene kan bruke for å handle i faget. Dette gjør at techne blir aktuelt å finne i episteme og fronesis, og motsatt. Ifølge Gustavsson (2001) er man når man handler, nødt til å ha bakgrunnskunnskap om hvordan handlingen skal gjøres, og deretter vil man både før, under og etter handlingen reflektere over avgjørelser som skal tas eller har blitt tatt. Denne kombinasjonen av ferdigheter, kunnskaper og holdninger beskriver Fjeldstad (2009b, s. 256) også er tydelig i fagets formålsdel i læreplanen:

Samfunnskunnskap skal bidra til å utvikle elevenes instrumentelle rasjonalitet, det vil si å utvikle de kunnskaper og ferdigheter som danner grunnlag for å ta reflekterte beslutninger.

De ulike kunnskapene, ferdighetene og holdningene som faget inneholder, vil bli tolket og rangert av Fjeldstad (2009a) i neste delkapittel.

## **2.4 Dag Fjeldstads komplekse fagferdigheter**

Et annet bidrag som kan gi oss en pekepinn om hva fagets innhold er og hvordan det kan organiseres, er Fjeldstads (2009a) komplekse fagferdigheter, som prøver å forklare hva dyktighet i samfunnsfag kan være. I motsetning til de andre formene presentert i dette

kapittelet hittil er inndelingen til Fjeldstad hierarkisk, og den er delt inn i åtte fagferdigheter som hovedsakelig er gjeldende for samfunnskunnskapsområdet i grunnskolens samfunnsfag.

1) *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Denne ferdigheten handler om at eleven klarer å beherske fakta og definisjoner som blir presentert i lærebøkene. Selv om denne er plassert nederst på den hierarkiske stigen, forklarer Fjeldstad at den er svært viktig i faget. 2) *Begrepsanvendelse*. Som navnet uttrykker, handler denne ferdigheten om at man klarer å anvende begreper i ulike situasjoner og kontekster. 3) *Informasjonsbehandling*. Dette vil si at eleven har evne til å tolke informasjon og dens meningsinnhold. Informasjon kan her være observasjoner, tekster, tabeller, grafer, etc. 4) *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*. Her er det forventet at eleven skal klare å utpeke verdier og holdninger som avgjør våre avgjørelser og handlinger. Med andre ord betyr det at eleven skjønner relasjonen mellom verdier, holdninger og handlinger. 5) *Kulturforståelse* handler om at eleven tar i bruk perspektivering og har et kulturel relativistisk syn på andre kulturer og deres handlinger innenfor sin egen kultur. Her handler det ikke om aksept, men heller om forståelse av betydningen normer og verdier i kulturen det gjelder. 6) *Kausalitet* vil si at eleven klarer å se årsak-virkning-relasjonen med et fenomen, samtidig som han/hun kan skille mellom ulike fenomener. Dette innebærer også å kunne finne bakenforliggende og utløsende årsaker. 7) *Formulering av hypoteser*. Hypoteseformulering vil si at eleven er nødt til å gjøre antagelser og se sammenhenger, før man vet hva den faktiske sammenhengen er. Ifølge Fjeldstad styrker dette elevens ”sosiologiske fantasi” og vedkommendes logiske og systematiske kapasitet. 8) *Modellbruk*. Som navnet tilsier, krever denne siste ferdigheten at eleven klarer å bruke modeller til å presentere sosiale sammenhenger (Fjeldstad, 2009a, s. 192-193). Fagferdighetene til Fjeldstad kan også sees i sammenheng med Aristoteles og Bernsteins kunnskapsformer, hvor 1) og 2) kan knyttes til episteme og vertikal kunnskap, 3) - 6) til fronesis og 7) og 8) til techne.

Modellen til Fjeldstad (2009a) kan fungere som et effektivt verktøy for å gjøre fagets ferdigheter og kunnskapsinnhold mer tydelig. Derimot mener jeg hans modell kan kritiseres for å ha for isolerte områder som deler fagets kunnskaper og ferdigheter inn i kategorier, uten å kommentere variasjon på kvalitet innad i hvert området. En slik isolert inndeling blir også kritisert av Case (2005). Han hevder at å dele inn ferdigheter i «higher order» og «lower order» støtter en pedagogikk som kun gir mulighet til å jobbe med kritisk tenkning-ferdigheter for de som blir ansett som faglig sterke, mens de faglig svake må holde seg til pugging og repetisjon. Ifølge Case gir en slik modell inntrykk av at kritisk tenkning kun blir anvendt når elevene drøfter, analyserer, reflekterer, etc. (higher order), mens den er

fraværende når de pugger og repeterer (lower order). Videre forklarer han at denne måten å rangere kunnskap og ferdigheter på blir feil siden disse kategoriene ofte går over i hverandre, samtidig som kvaliteten av ferdigheter og kunnskaper innad i hver kategori varierer. Med dette mener Case at kritisk tenkning ikke er en ferdighet som kun eksisterer i de øverste nivåene av læring, men heller i alle nivåene. For han er det ikke en selvfølge at en «higher order»-aktivitet skal være mer knyttet til kritisk tenkning enn en «lower order»-aktivitet, men det avhenger mer av hvordan eleven arbeider med ferdigheten.

## **2.5 Oppsummering**

Kunnskap var frem til sent på 1900-tallet forstått som en vitenskapelig kunnskap som inneholdt det platonske synet på kunnskap (Gustavsson 2001). Dette synet ser vi også er gjeldende for samfunnsfag til en viss grad, mens techne, fronesis og horisontal kunnskap også er svært aktuelle. I dette kapitlet har hensikten vært å presentere at kunnskap er et komplekst begrep som finnes i ulike former, hvor det ble lagt særlig vekt på Aristoteles og Bernstein sine kunnskapsteorier. Videre har jeg diskutert hvordan kunnskap i skolen kan bli forstått i ulike fag, samtidig som man må være klar over skillet mellom kunnskapssyn og læringssyn. I siste del ble formene til Aristoteles og Bernstein i nærmere grad knyttet til kunnskap i samfunnsfag, hvor også Fjeldstads kategorier for dyktighet i faget og Cases' kommentar til en slik kategorisering ble trukket inn.

## 3 Metode

Dette kapitlets hensikt er å redegjøre for de metodiske valgene og refleksjonene som er foretatt gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjøres for å skape gjennomsiktighet og for å inkludere leseren i hvordan studien har foregått i alle stadiene av forskningsprosessen. På denne måten kan leseren selv vurdere studiens kvalitet og gyldighet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kapittelet er delt i syv delkapitler, hvor del én ser på valg av metode og metodeperspektiv, mens del to presenterer studiens utvalg. I del tre vil leseren få tilgang til prosjektets struktur og gjennomføring, som vil gi økt innsikt i selve datainnsamlingen, før vedkommende i de to neste delene får informasjon om hvordan data ble behandlet, transkribert og tolket. Videre vil jeg i del seks presentere refleksjoner og avgjørelser rundt validitet og reliabilitet og i del syv se på etiske betraktninger.

### 3.1 Valg av metode: kvalitativ metode – intervju

Når valget av metode blir gjort, har man som forsker tre mulig valg: kvantitativ, kvalitativ eller ”mixed methods” (”blandende metoder”). Den førstnevnte metoden var lenge den eneste anerkjente metoden i samfunnsvitenskapen, og har ofte tall og nummer i fokus. Den blir i dag ofte brukt for prosjekter som har som hensikt å teste teorier ved å undersøke sammenhengen mellom variabler. Disse variablene er vanlige å måle ved å bruke digitale verktøy. Det andre metodevalget nevnt ovenfor blir brukt når hensikten er å undersøke hvordan grupper og individer gir mening til sosiale og menneskelige problemstillinger. Den går ofte ut på at man ser på sammenhengen mellom spesifikke skriftlige data og generelle teorier, som videre blir tolket av forsker. Denne formen for metode var lenge ikke foretrukket, med ble mer populær på slutten av 1900-taller og begynnelsen av 2000-tallet. Det sistnevnte metodevalget handler, som navnet gir uttrykk for, om at man bruker både kvalitative og kvantitative metoder. Denne metoden blir brukt når man mener det er nødvendig å bruke begge metodene for å undersøke og analysere fenomenet på best mulig måte (Creswell, 2014).

Ifølge John W. Creswell (2014) er valg av metode avhengig av blant annet problemstillingen og forskningsspørsmålene prosjektet skal undersøke. Metoden skal altså bli valgt på grunnlag av problemstilling og forskningsspørsmålene, ikke omvendt. I denne oppgaven vil jeg undersøke hva lærere *tenker* om ulike temaer knyttet til kunnskapsformer i samfunnsfagundervisningen. Derfor vil kvalitative intervjuer være en god metode for å få

informasjon om hvordan lærere opplever og har opplevd (historisk informasjon) undervisning knyttet til dette temaet (ibid.). Dette blir også bekreftet av Kvale og Brinkmann (2015), som forklarer at forskningsintervju gir tilgang til deltakernes egen verden og hvordan de oppfatter den. Creswell (2014) forklarer også at forskerens personlige erfaringer og ferdigheter kan ha en betydning for valget man tar av metode. Jeg har tidligere bare skrevet oppgaver som har brukt kvalitativ forskning som metode, noe som videre fører til at jeg har mer erfaring og føler meg mer trygg på denne metoden. Ved siden av problemstillingen og dens fokus, tror jeg også disse erfaringene har hatt en betydning for metodevalget for denne fordypningsoppgaven. Det bør også nevnes at observasjon kunne fungert som en metode for å samle inn informasjon om hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, som kunne supplert intervjudataene. På grunn av begrensninger på tid og ressurser ble det allikevel ikke prioritert.

I tillegg til å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju vil jeg i denne oppgaven ta i bruk et fenomenologisk perspektiv for å få økt innsikt i lærernes egne perspektiver på sosiale fenomener. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) beskriver bruken av fenomenologi i kvalitativ forskning slik:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter.

Hensikten med dette perspektivet er hele tiden å undersøke hva og hvordan personer opplever og erfarer fenomener i livet, og den blir av Max Van Manen (1990) beskrevet som studien av livsverden. Han legger videre til at denne formen for forskning skiller seg fra andre former for kvalitativ forskning siden den undersøker meningen med hendelser som eksisterer i personers egne virkelighet, og ikke forholdet mellom variabler. Denne form for tenkning innenfor kvalitativ forskning har lenge vært fraværende fra forskningslitteraturen, og den kan sies å ha sterk inspirasjon fra den filosofiske verden hvor Descartes og menneskets syn på livsverden fikk en stor betydning. I senere tid ble uttrykket ”fenomenologi” første gang brukt i 1765 av Immanuel Kant, men det ble ikke beskrevet detaljert før filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel tok ansvar. Hegel beskrev dette perspektivet som en kunnskap som ble til i bevisstheten og en vitenskap som gikk ut på å beskrive hva en erfarer, føler og sanser (Moustakas, 1994). I nyere tid er det mulig å finne forskjellige former og versjoner av den fenomenologiske praksisen, men jeg vil i denne oppgaven holde meg til en fenomenologisk

forståelse som er inspirert av Clark Moustakas (1994) og Creswell (2013). Innenfor denne forståelsen er hensikten å få tilgang til materiale som er minst mulig påvirket av forskeren, og dette er et fokusområde som er vektlagt under hele forskningsprosessen. Dette vil si at forskerens analyse blir mindre relevant enn selve beskrivelsene av erfaringene til deltakerne (Creswell, 2013). I sitt arbeid forklarer Moustakas (1994) at forskeren som skal ta i bruk denne metoden først må rense seg fra de hverdagslige tankene og fordommene som vedkommende har, og deretter starte med et klart og ferskt sinn. Det at hovedmaterialet fra informantene er minst mulig endret er sentralt for Moustakas, og ved å gjøre dette vil man gi mer rom for det subjektive og de innvendige refleksjonene som blir gjort av informantene (Moustakas, 1994). I sin bok presenterer Moustakas (1994) videre flere punkter som oppsummerer hovedessensen med fenomenologi. For det første vektlegger fenomenologi det faktiske som blir presentert av data, som er upåvirket av forskeren og hans/hennes forkunnskaper og erfaringer. I min studie vil dette bli gjort i begynnelsen av kapittel 4 ved å presentere hva slags erfaringer og tanker jeg har om bruken av kunnskapsformer i samfunnsfagundervisningen, slik at leseren selv kan avgjøre hvor stor effekt forskeren har på materialet. Som Creswell (2013) uttrykker det, utelukker ikke dette forskerens erfaringer, men det fører til at man blir mer nær fenomenets naturlige form enn hvis man ikke gjør det. For det andre er fenomenologi ute etter å fokusere på fenomenet fra mange ulike sider slik at man kan være helt sikker på at man har fått den ”mest riktige” versjonen av fenomenet. Dette ble i min studie gjort ved å stille flere spørsmål om samme tema, slik at jeg på denne måten fikk data som ga flere eksempler på denne undervisningspraksisen. På denne måten fikk jeg tilgang til flere aspekter av det samme sub-fenomenet. For det tredje søker dette perspektivet å finne mening med det mange ser på som selvsagt, og lander på essensen av fenomenet ved å reflektere rundt ubevisste handlinger og erfaringer, som videre fører til forklaringer og ideer. I min undersøkelse følte jeg at mange av lærerne fikk reflektert rundt sin hverdagspraksis og handlinger på en måte som de ikke hadde gjort før, og på denne måten ble de mer bevisste. Det siste punktet Moustakas oppsummerer handler om ansvarsområde, og betyr at forskere som tar i bruk denne metoden i størst mulig grad er nødt til å holde seg til originaluttalelsene og forklaringene som blir presentert i data. På denne måten hevder han at fenomenet vil få muligheten til å bli uttrykt. Denne oppgavens diskusjonskapittel har bevisst ikke fått navnet ”analyse” siden jeg ikke vil ”analysere” materialet, men heller tolke det. På denne måten vil jeg beholde det kvalitative fokuset og dataens naturlige form i størst mulig grad (Moustakas, 1994) .



Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-49) beskriver i sin bok dette metodeperspektivet ved å bruke tolv nøkkelord som er mer knyttet til den praktiske bruken av fenomenologi i en intervjusekvens: *livsverden, mening, kvalitativ, deskriptiv, spesifikk, fokusert, bevisst naivitet, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon* og *positiv opplevelse*. *Livsverden* beskriver hensikten med intervjuet, som er å få innsikt i lærernes livsverden og hvordan de opplever den levde hverdagen. Ved å få en slik innsikt i deres opplevelse vil man få mulighet til å undersøke *meningen* og hvilken betydning denne hverdagen har for læreren. Dette gjøres ofte ved å for eksempel ta i bruk meningsspørsmål som ”Mener du at...?” eller ”Føler du at...?”. Videre vil et slikt metodespråk ha et *kvalitativt* fokus, som handler om at man fokuserer på kunnskapen som ligger i språket og fokuserer på å analysere forekomsten av ord og ikke tall. For at dette skal være mulig, er det spesielt viktig at språket og formuleringene datamaterielat består av, inneholder så *deskriptive* og *spesifikke* beskrivelser som mulig. På denne måten vil man få tilgang til mer detaljert beskrivelse og informasjon, samtidig som bruken av konkrete og spesifikke eksempler vil gjøre det lettere for intervjuer å undersøke mening og betydning. Det er også nødvendig at intervjuer har kunnskap om feltet som undersøkes, samtidig som det er forventet at man ha laget en intervjuguide som *fokuserer* på bestemte temaer som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Likevel er det slik at dette fokuset kun må være rettet mot bestemte temaer og ikke mot bestemte meninger. Dette vil si at man må prøve å ha en ”*bevisst naivitet*” ved å være åpen og fordomsfri. På denne måten vil man gi rom for informasjon og temaer som kanskje ikke var tenkt på i forkant av intervjuet, men som kan være relevante for oppgavens tema. Denne åpenheten kan i noen tilfeller også føre til at informanten kommer med svar som er flertydige eller motsigende. Som intervjuer er det viktig at man prøver å finne ut om dette skyldes kommunikasjonsvansker eller motsigelser i informantens verden. Hvis eksempel nummer to er tilfelle, og man observerer at informanten *forandrer* mening, kan dette bli tolket som at informanten endrer sine holdninger og beskrivelser i løpet av intervjuet som resultat av læring og refleksjon som finner sted under intervjuet. Andre faktorer som kan ha en påvirkning på informantens svar, er *sensitiviteten* og forhåndskunnskapen intervjuer har under selvet intervjuet. Dette er en nokså naturlig utfordring med tanke på at et intervju er en *mellommenneskelig situasjon* hvor både intervjuer og informant påvirker hverandre. Disse faktorene kan føre til at forskjellige intervjuere kan ende opp med å få forskjellige svar, og derfor er det viktig at man er oppmerksom på den mellommenneskelige dynamikken, samtidig som man prøver å skape en balanse mellom sensitivitet, forhåndskunnskap og bevisst naivitet. Oppsummerende er det mulig å si at ved å

ha fokus på disse elleve punktene nevnt ovenfor, er en indirekte hensikt med denne metoden å gi informantene en *positiv opplevelse* hvor de lærer noe nytt og/eller får en ny innsikt (ibid.).

## 3.2 Informanter

Hensikten med studien er å undersøke hva samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet tenker om kunnskapsformer i undervisningen, og derfor var det naturlig for meg å velge samfunnsfaglærere på ungdomsskoler som informanter. Videre er ikke hensikten med denne studien å presentere funn som er gjeldende for alle samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, men heller en liten gruppe. Derfor bestemte jeg med tanke på tid tilgjengelig og studiens omfang å inkludere fire informanter i studien. Dette vil gi meg mulighet til å gå i dybden på datamaterialet fra hver enkelt informant, samtidig som det blir mer håndterlig. Et utvalg på denne størrelsen vil altså ikke gi mulighet til å generalisere resultatet til en større populasjon, men det vil gi informasjon om hvordan gruppen som blir undersøkt, opplever temaet (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at det faktisk at studien ikke kan generaliseres, ikke svekker studiens kvalitet eller resultatets gyldighet, og at man ikke må undervurdere effekten av eksemplifisering.

I forskningslitteraturen blir strategisk valg av utvalg, som blir brukt i denne oppgaven, sett på som vanlig i kvalitativ forskning. Denne utvalgsmetoden blir kalt ”purposeful selection”, ”purposeful sampling” eller ”criterion-based selection”, og den handler om at man basert på noen kriterier bevisst velger den gruppen eller de informantene som vil egne seg best til å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene oppgaven vektlegger (Maxwell, 2005). Utvalget for denne oppgaven ble gjort ved at jeg tok i bruk to forskjellige strategier. Den første var at jeg tok direkte kontakt med lærerne selv og presenterte dem for prosjektets hensikt og bakgrunn. Den andre strategien var at jeg kontaktet ledelsen på skolene og spurte om de kunne presentere prosjektet mitt for aktuelle kandidater. På denne måten fikk lærerne presentert prosjektet ved å bruke formelle og hensiktsmessige kanaler.

Som nevnt vil utvalget til denne studien bestå av ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag. Dette er videre også det eneste kriteriet som ble satt når utvalget ble foretatt. Et annet kriterium som ble vurdert, var ”område for arbeidsplass”, men etter flere vurderinger ble det bestemt at et slik kriterium ikke ville styrke oppgaven (Maxwell, 2005). Likevel har jeg vært oppmerksom på å velge informanter fra forskjellige skoler. Maxwell (ibid.) hevder dette vil øke sjansen for at svarene blir mer heterogene, samtidig som det vil være større

sannsynlighet for at utvalget dekker viktige variasjoner i det teoretiske universet. I skolesammenheng kan det tenkes at lærere som jobber på samme skole og med samme fag, jobber sammen om hvordan undervisningen skal foregå, og dette øker sjansen for mer homogene svar.

## 3.3 Struktur og gjennomføring: semi-strukturert intervju

### 3.3.1 Struktur

Det kvalitative forskningsintervjuet kan i praksis ha ulik struktur og gjennomføring avhengig av hva hensikten med problemstillingen og forskningsspørsmålene er. Jeg har i mitt prosjekt valgt å ta i bruk et semi-strukturert intervju, som også ofte blir sett på som en intervjuform nært knyttet til det fenomenologiske metodespråket oppgaven tar i bruk. Den semi-strukturerte intervjuformen kan karakteriseres som en hverdagssamtale med en hensikt. Ved å bruke denne intervjuformen er hensikten min å skape en mindre formell stemning som fremmer åpenhet (Kvale og Brinkmann, 2015). For å skape en fleksibel samtale med klare rammer for hvilke temaer som skulle bli diskutert, laget jeg en intervjuguide<sup>1</sup>. Denne guiden ble laget i to forskjellige versjoner, én for intervjuer og én for informant. Den førstnevnte inneholdt mulige oppfølgingsspørsmål som ”hvordan”, ”hvorfor”, for å gjøre det tydelig for meg selv hvor det kunne være relevant å få mer dybdeinformasjon, mens den sistnevnte guiden bare inneholdt hovedspørsmålene som ble brukt under intervjuet. Dette resulterte i en intervjusamtale som var åpen på grunn av at informanten kunne trekke inn temaer som ikke var planlagte, samtidig som den noen steder var lukket fordi den støttet seg til en intervjuguide som hadde en generell struktur.

Selv om denne formen for intervju blir kjennetegnet som åpen og fri, må det nevnes at det eksisterer et skjevt maktforhold mellom intervjuer og informant. Under intervjuene var jeg den som satt med den vitenskapelige kunnskapen, samtidig som jeg hadde utformet intervjuguiden og rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg bestemte jeg også hvilke temaer som intervjuet fordypet seg i. Videre er en annen forskjell at vi hadde ulike roller under intervjusekvansen, hvor jeg var den som stilte spørsmål, mens informanten var ansvarlig for å svare (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som nevnt tidligere er oppgavens hensikt å få informasjon om hva lærere *tenker* om ulike temaer knyttet til kunnskapsformer i samfunnsfagundervisningen. Derfor var målet med

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 2, *Intervjuguide for prosjektet*

intervjuet å innhente kunnskap ved å både bruke en blanding av et naturalistisk og etnometodologisk metodespråk, hvor den førstnevnte er dominat. Forskere som tar i bruk det naturalistiske metodespråket, blir ofte også betegnet som ”den reisende”, og den har som hensikt å hente kunnskap som er konstruert av informanten og som i minst mulig grad er påvirket av forsker. ”Hva-spørsmål” er typisk for denne retningen. Imidlertid beskriver det etnometodologiske metodespråket forskeren som en ”gruvearbeider” som fokuserer både på meningen informanten skaper og hvordan samhandlingen mellom forsker og informant produserer og konstruerer kunnskap. Bruken av ”hvordan-spørsmål” er svært vanlig innenfor denne retningen. I denne studien bruker intervjuguiden hovedsakelig spørsmål som kan bli betegnet som ”hva-spørsmål”, hvor hovedhensikten er å undersøke lærernes tanker rundt deres egen praksis (Kvale og Brinkmann, 2015). Som forsker anser jeg meg selv som det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som ”en reisende turist” som er nysgjerrig og som oppfordrer informanten til å dele kunnskap. Likevel blir også ”gruvearbeider”-perspektivet brukt i noen grad i intervjuguiden med spørsmål som ”Hvordan vil du beskrive kunnskaper og ferdigheter som du tenker er sentrale i faget?”, og når jeg brukte oppfølgingsspørsmål om ”hvorfor” de tenker som de gjøre eller ”hvordan” de gjør det de sier de gjør i hverdagen.

### **3.3.2 Gjennomføring**

Før gjennomføringen av de fire intervjuene som skulle bli brukt i oppgaven, bestemte jeg meg for å ha et pilotintervju med en medstudent som også skriver masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk. Dette var for å teste ut hvordan spørsmålsformuleringene fungerte under en intervjusituasjon, men også for å teste ut mine egne ferdigheter som intervjuer. Etter pilotintervjuet bestemte jeg meg også for å fjerne fordypnings spørsmål som ”hvordan” og ”hvorfor” i intervjuguiden, på grunn av at jeg mente at disse bare bidro til å forstyrre hovedspørsmålene, samtidig som de gjorde intervjuet mindre fleksibelt og åpent.

Alle de fire hovedintervjuene ble holdt på skolene lærerne jobbet på. Ett ble holdt i lærerens eget kontor, ett på et felles møterom og to i tomme kontorer. Disse rommene ble valgt mest på grunn av at de var skjermet fra forstyrrelser fra både andre lærere og elever. Alle intervjuene startet med at jeg repeterte informasjonen om hva prosjektets bakgrunn og hensikt var, og hva deltakelse innebar for dem. Deretter signerte de forespørselen, og intervjuet startet. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptak (på telefon), samtidig som jeg skrev notater for meg selv underveis i intervjuet. Alle intervjuene varte mellom 50 og 70 minutter, og ble avsluttet med at de fikk muligheten til å si noe mer hvis de ønsket det. Etter

endte intervju fikk de også beskjed om at jeg ville kontakte dem hvis jeg følte at jeg trengte mer data, og at de også kunne kontakte meg hvis de hadde noe de ville tilføye.

### **3.4 Transkribering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjon det eneste du sitter igjen med etter at intervjuet er gjennomført, og derfor er det viktig at dette blir gjort på en god måte. I min undersøkelse ble lydopptak brukt som et verktøy for øke kvaliteten på transkripsjonene. Fordelen med bruke lydopptak er at du får fokusere mer på selve samtalen og informanten, samtidig som du også får mulighet til å gå tilbake til opptakene hvis du er usikker på hva eller hvordan noe ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Disse fordelene merket jeg ble svært nyttige både under intervjuet og når jeg skulle presentere uttalelser fra intervjuet som sitat i denne oppgaven. Selve transkripsjonene ble gjort med transkripsjonsprogrammet ”inqScribe” på ILS sin videolab. Ved å bruke dette programmet fikk jeg registrert tidspunktet for når ulike uttalelser ble gjort, og det ble på denne måten lett for meg å gå tilbake til opptakene når det ble nødvendig.

På grunn av det fenomenologiske metodeperspektivet som brukes i denne oppgaven, har jeg i transkripsjonen valgt å beholde den muntlige formen på informantenes uttalelser så mye som mulig. Likevel har jeg valgt å ikke inkludere lydord og pauser, for jeg mener det på denne måten både blir mer forståelig og lettleselig for leseren. I tillegg har det også vært nødvendig å skrive om noen deler av informantenes muntlige uttalelser siden disse ikke var tydelige, forståelig eller manglet sammenheng i det skriftlige språket. Dette ble også gjort for at informantene ikke skulle framstå som uintelligente.

### **3.5 Tolkingsmetode**

Sammenlignet med den subjektive og lite spesifikke fenomenologien vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i en spesifikk og strukturert tolkningsmodell presentert av Creswell (2013, s. 159), som er sterk inspirert av Moustakas (1994). I denne modellen presenterer han hvordan vi kan tolke og presentere fenomenologisk data på seks steg, og jeg vil i denne studien bruke de fire første stegene av denne modellen for å tolke datamaterialet. Det første steget i modellen innebærer at forskeren ”klargjør” sinnet ved å gjøre det Moustakas kaller ”epoche”. Dette betyr at jeg presenterer mine tidligere erfaringer og forventninger til fenomenet i begynnelsen av prosjektet. På denne måten er det meningen at jeg skal bli utfordret til å produsere nye ideer, tanker, følelser og forståelser, og det skal øke sjansen for å

ta til seg og akseptere det originale datamaterialet ”som det er”. I det andre stadiet er hensikten å liste opp alle utsagn som gir informasjon om hvordan lærerne opplever fenomenet. Dette kaller Creswell for ”significant statements”, og han vektlegger at det er viktig at man ikke bruker utsagn som repeterer hverandre, samtidig som man ser på alle utsagnene som like gyldige. I det neste stadiet av modellen grupperes disse utsagnene i større meningskategorier eller temaer, før jeg i det fjerde stadiet beskriver ”hva” som blir erfart av de forskjellige lærerne (Creswell, 2013). Dette kaller Moustakas (1994) ”textural descriptions”, og disse skal gi oss informasjon om hva fenomenet blir forstått som av informantene.

## **3.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet har en ulik betydning innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning, og mange kvalitative forskere har lenge sett på disse begrepene som positivistiske begreper som undertrykker det kreative med kvalitativ forskning. Men hva betyr så disse to begrepene? I hverdagspråket finner vi begrepene pålitelighet og gyldighet, hvor den førstnevnte representerer reliabilitet, mens den sistnevnte representerer validitet (Kvale og Brinkmann, 2015). I neste del vil jeg gå mer inn på hva disse to begrepene betyr og hvordan de har blitt ivaretatt i denne studien.

### **3.6.1 Validitet**

Når man vurderer studiens validitet, undersøker man egentlig i hvilken grad studiens data og metode studerer det som faktisk ønskes å undersøkes. Som forsker vil målet alltid være å oppnå høy validitet og presentere et resultat som kan regnes som gyldig. Dette gjør man ved å kontrollere hvor egnet studien er, og denne type kontroll bør, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), være synlig gjennom hele forskningsprosjektet.

I denne studien er hensikten å undersøke hvordan samfunnsfaglærere oppfatter temaer knyttet til undervisning i samfunnsfag, og dette er akkurat det studien gjør. Videre har jeg prøvd å styrke studiens validitet ved å vektlegge tre kontroller Kvale og Brinkmann (2015, s. 272-281) nevner i sin bok. Den første er at jeg vil gjennom hele prosjektet gi detaljert beskrivelse av hvordan forskningen har blitt gjort og hvordan den har fungert. På denne måten vil leseren ha mulighet til å selv bedømme hvor gyldig studien og dens fremgangsmåter er. Den andre kontrollen handler om at man kontrollerer for rivaliserende forklaringer ved å stille informanten oppklarende spørsmål under selve intervjuet, hvis man

ser at vedkommende bruker motstridende forklaringer om samme fenomen. I min undersøkelse ble dette gjort ved at jeg stilte informanten spørsmål som: ”Har jeg forstått deg riktig hvis jeg sier at ...? ”. Dette oppklaringsspørsmålet ble også brukt når en informant ga lengre svar som var litt uklare til tider. På denne måten styrket jeg både materialets gyldighet og pålitelighet. Den siste kontrollen blir av Kvale og Brinkmann kalt ”refleksiv objektivitet”, og det handler om at man som forsker prøver å minimalisere sine fordommer og antagelsers påvirkning på studiens resultat i så stor grad som mulig. Dette vil jeg gjøre ved å kontrollere og reflektere over mitt eget arbeid, som jeg gjorde når jeg beskrev hvordan intervjuene blir gjennomført. På denne måten blir man tvunget til å reflektere rundt temaer som for mange som kan ses på som selvsagte.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om muligheten for at resultat kan bli reproduisert av andre, og er på samme måte som validitet et metodekriterium som er ønskelig for forskeren å oppnå. Samtidig handler den også om studiens troverdighet og om hvor pålitelig kunnskapen som blir produsert og presentert er (Kvale og Brinkmann, 2015). Creswell (2013) forklarer at å oppnå dette kriteriet fullt er en stor utfordring for forskere som følger det fenomenologiske perspektivet. Dette er på grunn av at data som er upåvirket av forsker, bare er mulig å oppnå hvis forsker utelukker sine erfaringer igjennom hele studieprosessen, og i realiteten mener han dette er umulig innenfor fenomenologi. Kvale og Brinkmann (2015) bruker uttrykket ”intervjuerens reliabilitet”, og forklarer at forskeren likevel kan gjøre sitt beste ved å unngå visse type spørsmål og ordvalg som kan påvirke intervjuobjektens svar. Samtidig legger de også til at man må være oppmerksom på at ønske om reliabilitet ikke hindrer kreativitet og variasjoner som kan gi viktige data.

I min studie tok jeg i bruk fem forskjellige grep for å ivareta studiens reliabilitet. Det første grepet er at jeg både i forkant og under intervjuet passet på å ha en nøytral holdning til alle perspektivene som ble diskutert. Dette gjorde jeg slik at ingen av kunnskapsformene skulle fremstå som bedre enn andre. Det andre grepet er at jeg prøvde å unngå å bruke ledende spørsmål som kunne skape en forskereffekt som påvirker svarene. Likevel mener jeg spørsmålet ”Hvordan tenker du praktiske aktiviteter kan bidra til elevenes læring?” kan ha hatt en ledende effekt, siden uttrykket ”bidra” utelukker det negative og bare fokuserer på det positive. Det tredje grepet er, som nevnt i forrige del om validitet, at jeg brukte oppklarende spørsmål for å være sikker på at jeg hadde forstått informanten riktig og for å ikke overtolke

utsagnene. Som et fjerde grep ga jeg dem informasjon om at de kunne kontakte meg i etterkant av intervjuet hvis de hadde lyst til å legge til informasjon eller fjerne bort. Det siste grepet er at jeg under selve intervjuet brukte en lydopptaker for å ta opp alt som ble sagt under intervjuet, samtidig som jeg gjorde all transkriberingen selv.

### 3.7 Ethiske betraktninger

En intervjuundersøkelse kan på mange måter ses på som en undersøkelse fylt med moralske og etiske spørsmål som vi må ta i betraktning når man handler og planlegger. Som intervjuer er forskeren både interessert i få så mye dybdeinformasjon som mulig, samtidig som man også er interessert i å respektere informantene. Dilemmaet her blir at ved å gå i dybden kan forskeren risikere å krenke informantene, mens man ved å ikke gjøre det, og heller være overforsiktig, kan risikere å bare berøre overflaten av materialet som kan være relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) presenterer i sin bok fire temaer som bør tas i betraktning når man tar i bruk en kvalitativ intervjuundersøkelse: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*. Disse temaene vil bli diskutert nærmere i de neste avsnittene.

*Informert samtykke* handler om at informantene blir informert om studien og hvilke risikoer og fordeler som eksisterer (ibid.). I min studie ble alle lærere og rektorer på skolene som ble besøkt, kontaktet via e-post med informasjonsskriv om studien<sup>2</sup>. Dette skrivet som var rettet mot lærerne ga informasjon om hva studiens bakgrunn og formål var, og hva det innebar for dem å delta. I dette skrivet fikk de informasjon om tid, fremgangsmåte, konfidensialitet og hvordan datamaterialet ville bli behandlet i etterkant av intervjuet. Dette skrivet ga også informasjon om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg hvis det var ønskelig, og at dersom dette skjedde, ville alle data bli slettet. På denne måten fikk lærerne tilstrekkelig med informasjon før de samtykket til deltakelse. Innholdet i dette skrivet ble igjen repetert på selve intervjuet før informantene skrev under på at de godtok deltakelse. Derimot var mengden av informasjon om studien som skulle bli gitt til informantene, et tema som ble diskutert med veileder før informantene ble kontaktet. I selve skrivet blir oppgavens tema betegnet som ”kunnskap i samfunnsfagundervisningen” og hensikten ble presentert å være ”å undersøke hva samfunnsfaglærere tenker er viktig at elevene lærer i undervisningen.” Ved å

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 1, *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*



bruke disse formuleringene unngikk jeg å bruke mer teoretiske formuleringer som ”kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein” og ”bruken av episteme, techne og fronesis i undervisningen”, som for mange kanskje ville ha virket mer skremmende og mindre relevant for deres hverdag og praksis. Denne tankegangen ble også vektlagt når intervjuguiden ble produsert.

*Konfidensialitet* betyr at man er oppmerksom på at identifiserbare data ikke kommer frem i den ferdigstilte oppgaven, og dette gjøres for å beskytte deltakernes privatliv (ibid.). Som nevnt ble dette skrevet i informasjonsskrivet som informantene som fikk tilsendt i forkant av intervjuet. Likevel fikk de på selve intervjudagen muntlig beskjed om at de selv mest sannsynlig ville kjenne seg igjen i den ferdigstilte oppgaven. Videre i oppgaven har informantenes anonymitet blitt ivaretatt ved å bruke fiktive navn og ved å ikke nevne skolene de jobber på. Det eneste vi vet om de ulike informantene, er da antall år i tidsintervaller de har undervist i skole og samfunnsfag (erfaring).

Som nevnt tidligere kan den semi-strukturerte intervjuformen føre til åpne og fleksible samtaler som går inn på forventede eller uforventede temaer eller dybder. Dette kan videre føre til mulige positive og negative *konsekvenser* for informanten, og vår oppgave som forsker og intervjuer er å alltid minimere de mulig negative konsekvensene og maksimere de positive (ibid.). Jeg ser ikke på temaet ”kunnskap i samfunnsfagundervisningen” som et sensitivt tema, og så derfor i forkant av intervjuet ikke ”potensielle negative konsekvenser” som en stor trussel. Likevel fikk alle informanter informasjon både skriftlig og muntlig om at de kunne trekke seg hvis de hadde lyst.

*Forskerens rolle* blir av Kvale og Brinkmann (2015) beskrevet som viktig for kvaliteten på kunnskapen som blir produsert i studien. Informasjon om min rolle har jeg i denne oppgaven, som nevnt i delen om validitet, presentert ved å gi detaljerte beskrivelser av hvordan resultatene ble innsamlet, behandlet og tolket. Videre forklarer Kvale og Brinkmann at det er viktig å holde en balanse mellom en profesjonell distanse og personlig vennskap. Denne balansen blir også vektlagt av Tracy McConnell-Henry, Ainsley James, Ysanne Chapman og Karen Francis (2010), som forklarer at forskeren er nødt til å være oppmerksom på sin rolle som forsker. Dette mener de spesielt kan være utfordrende hvis forskeren kjenner informanten, siden dette kan føre til at skillene mellom de ulike rollene kan bli mer uklare i slike tilfeller. Jeg hadde kjennskap til to av de fire lærerne som har vært med i denne studien.

Dette gjorde det lett for meg å skape et personlig vennskap, samtidig som jeg mener jeg klarte å holde en profesjonell distanse ved å være oppmerksom på at min rolle som forsker er å stille spørsmål. I tillegg forberedte jeg meg til intervjusituasjonen og min rolle ved å ha et pilot-intervju i forkant av intervjuene som ble gjort for denne studien. På denne måten fikk jeg følt på kroppen hvordan forskerrollen fungerer og hva den krever.

I tillegg til de etiske betraktningene nevnt ovenfor vurderte jeg i forkant av datainnsamlingsprosessen å melde prosjektet til personvernbundet for forskning (NSD). Imidlertid ble ikke prosjektet omfattet som meldepliktig siden det hverken bruker direkte eller indirekte personopplysninger.

## 4 Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra datamaterialet presenteres ved å dele inn de signifikante utsagnene som er relevante for oppgavens problemstilling, i ulike hovedområder. På denne måten vil jeg kunne gi informasjon om ”hva” de ulike informantene erfarte. Disse hovedområdene er: *synspunkter på de ulike kunnskapsformene, vektlegging av de ulike kunnskapsformene, årsaken til denne vektleggingen og utfordringer.*

Som nevnt i innledningen er forskning på kunnskapsformer i undervisningen begrenset, og som resultat av dette hadde jeg før datainnsamlingsprosessen få antagelser om hva informantene ville svare. Av egen erfaring antok jeg at lærerne ville beskrive både kritisk tenkning og teoretisk kunnskap som viktig læring innenfor faget. Derimot antok jeg også at den hektiske lærerhverdagen med mange arbeidsoppgaver og begrenset tid ville ha konsekvenser for deres praksis i klasserommet og deres prioritering. Som vi skal se i dette kapitlet, blir noen av disse antagelsene bekreftet av noen av lærerne, samtidig som de også trekker inne andre sammenhenger og begrunnelser.

I første delkapittel vil jeg gi informasjon om hvem lærerne er, før jeg i de neste delene presenterer resultatene innenfor de ulike hovedområdene. I disse hovedområdene har jeg, som resultat av studiens metodeperspektiv, bevisst valgt å inkludere lærernes originaluttalelser aktivt for å beholde deres naturlige form og for å minske forskereffekten på datamaterialet (Moustakas, 1994).

### 4.1 Hvem er lærerne?

Utvalget mitt består av to menn og to kvinner, og de underviser alle på skoler i Oslo. Nedenfor har jeg formet en tabell som gir oversikt over erfaringer lærerne har innenfor undervisning i skole og samfunnsfag. I denne tabellen har jeg brukt tidsintervaller for å presentere antall år de har undervist i skole og samfunnsfag, samt gitt alle lærerne fiktive navn for å ytterligere sikre deres anonymitet.

Lærer	Antall år med undervisning i skole	Antall år med undervisning i samfunnsfag <sup>3</sup>	Erfaring med undervisning i samfunnsfag fra alle trinn?
Kevin	1-2	1-2	10. og 9. trinn
Tine	10-15	4-7	Alle trinn
Anne	4-7	4-7	Alle trinn
Thomas	2-3	1-2	10. og 8. trinn

Som tabellen viser, har lærerne noe ulik erfaring i faget, og denne forskjellen vil bli tolket nærmere i kapittel 5. Det må også understrekes at utdanningsnivå ble vurdert som en bakgrunnsvariabel med potensiell betydning for studiens hensikt. Derimot ble ikke denne variabelen sett på som utslagsgivende, og jeg har derfor valgt å ikke inkludere informasjon om deres utdanning i denne tabellen.

## 4.2 Synspunkter på de ulike kunnskapsformene

I henhold til oppgavens hensikt er lærernes syn på de ulike kunnskapsformene et viktig hovedområde under intervjuene med lærerne. I intervjuguiden handler en del om de ulike kunnskapsformene, og her fikk vi muligheten til å prate om hver enkelt form. Likevel ble også deres synspunkter om de ulike formene inkludert i delen ”kunnskap i samfunnsfag”, hvor jeg stilte dem spørsmålene: ”Hvordan vil du beskrive kunnskaper og ferdigheter som du tenker er sentrale i faget?”, ”Kan du forklare hvilke kunnskaper du ønsker å fremme i din undervisning?” og ”Mener du at alle kunnskaper får like stor plass i undervisningen, eller er noen mer dominerende?”. På denne måten ble deres forståelse for de ulike formene undersøkt ved å ta i bruk ulike spørsmålsformer. Videre vil jeg i dette delkapittelet presentere hvilke synspunkter lærerne hadde på de ulike formene.

### 4.2.1 Episteme/vertikal kunnskap – teoretisk kunnskap

Denne kunnskapsformen var godt kjent for alle lærerne, og den eksisterte på en eller annen måte i deres undervisning. Under intervjuet stilte jeg spørsmålet: ”Hvor ofte jobber elevene med teoretisk kunnskap i undervisningen?”, og svært mange fikk også spørsmål om ”hvordan” og ”hvorfor” de gjorde som de gjorde. Et tema som går igjen i svarene til Kevin, Thomas og Anne, er at teoretisk kunnskap er basis kunnskap som må til for at man skal kunne jobbe med de andre formene.

<sup>3</sup> Dette gjelder bare undervisning i ungdomsskolen

Anne: På 8. trinn er jo først steg å la elevene lese informasjon og gjengi informasjon, og huske informasjon fra gang til gang. Du starter der. Men veldig lett får du vite hvem som utmerker seg, og da kan du sørge for at elevene mer og mer får kommet med sine egne meninger. Se ting fra forskjellige sider, tolke litt, drøfte disse sidene og kanskje gjøre seg mening om det. For det er veldig lett å se hvem som er på det nivået eller ikke. Mens på 9. trinn er det flere forventninger og det er meningen at elevene skal kunne klare seg litt mer selvstendig og kunne komme med egne meninger, mens på 10. trinn, da er det plutselig tid for eksamen, og da er det ihvertfall viktig at du er i stand til å reflektere og drøfte foran sensor blant annet.

Thomas: Man kan ikke ha en debatt hvis elevene ikke har nok teori. Man kan ikke diskutere om et tema som de ikke kan noe om. (...) det er ikke poeng å tenke kritisk hvis du ikke vet noen ting. Så først så tenker jeg ofte på å hente til seg kunnskap, også må man begynne å tenke kritisk rundt det så kan du begynne å diskutere rundt det. Også når de jobber med å hente inn kunnskap, så er det, okey, hva har det med hverdagen, hva har det med meg å gjøre, ta den koblingen der. Men du er nødt til å ha den kunnskapsbasen først, før du kan gå videre. Du kan ikke begynne å løpe før du går.

Kevin: (...) altså vi har brukt en del bilder som et virkemiddel, for da kan elevene på sitt nivå begrunne, argumentere og reflektere. Etter selvfølgelig å ha fått noen kunnskap i forkant da (...). (...) du må ha noen rene fakta for å kunne begynne refleksjonen.

På denne måten blir teoretisk kunnskap sett på som en kunnskapsform som er nært knyttet til de andre formene, og som er nødvendig for å kunne praktisere de andre formene. De nevner også skillet mellom 8. til 10. klasse som et skille som er viktig for nødvendigheten og viktigheten av teoretisk kunnskap. Både Anne, Thomas og Kevin utrykte at i 8. klasse er behovet for teoretisk kunnskap større siden elevene ofte mangler bakgrunnskunnskap når de starter i ungdomsskolen. Kevin har selv ikke undervist samfunnsfag i 8. trinn, men han forklarer at han kan se for seg at det ofte er store variasjoner på hva elever mestrer i 8. klasse, og at spesielt det å se sammenhenger antar han mange sliter med på dette nivået. Likevel legger han til at denne ferdigheten ofte blir bedre frem til 9. klasse.

Tine uttrykker ikke like tydelig nødvendigheten av teoretisk kunnskap i sammenheng med de andre kunnskapsformene. Derimot henviser hun til det større bildet, og trekker inn viktigheten av å kunne basis-teoretiske kunnskaper for å kunne fungere i samfunnet:

Tine: Du må jo ha litt sånn ”basic” kunnskaper, litt allmennkunnskaper, hvis man skal kalle det det. Hvis man lever i et samfunn så er det litt kjekt å vite hvem styrer og hvordan ting fungerer, å kunne litt geografi, altså helt sånne allmennkunnskaper.

Hun beskriver også at ved å jobbe med denne kunnskapsformen i ungdomskolen så blir eleven trent opp til nivået på videregående skole.

Undervisningen av teoretisk kunnskap blir av lærerne gjort på ulike måter og i ulik grad, men de alle ser på variasjon som viktig for å gjøre den mer forståelig og interessant for elevene. Anne, Tine og Thomas forklarer at teoretisk kunnskap er noe som hele tiden eksisterer i undervisningen. Kevin, derimot, har startet å bruke ”flipped classroom”-metoden, hvor han publiserer video av en forelesning med de mest basale kunnskapene som tilhører temaet, og som det er forventet at elevene jobber med før de kommer til timen. På denne måten får de mulighet til å gå mer i dybden og jobbe med de andre kunnskapsformene i undervisningen. På spørsmålet ”hvor ofte jobber dere med teoretisk kunnskap?” svarte han slik:

Kevin: I timene på skolen er det veldig lite. Rett og slett fordi vi bruker tiden vår på refleksjon. Tidligere, eller forrige halvår var det litt mer. Da var det at vi hadde en PowerPoint vi innledet med, som alle måtte ha, så noterte elevene. Men vi fant ut at det tok veldig mye tid, fordi noen ikke forsto det som sto der i det hele tatt, mens andre forsto alt. De er altså på veldig ulik nivå da. Så vi har rett og slett begynt med videoer hvor vi tar opp undervisningen, så får de da den grunnleggende teorien som alle må kunne (...).

Denne metoden er altså relativ ny for Kevin også, og han forklarer at den krever veldig klare og tydelige rammer, samtidig som det er fordel å ha gode relasjoner til elevene i klassen slik at man er trygg på hverandre.

Kevin: (...) for det er jo den tryggheten det handler om. For hvis elevene ikke er trygge på hverandre, så vil de ikke kunne sitte uten at læreren deres er tilstede og jobbe der. Kanskje det er derfor vi har ventet så mye med å gjøre dette her, og ikke gjorde det så mye i fjor, men hadde mer tradisjonell undervisning hvor læreren forklarer og forteller, også er det noe aktiviteter, så prøver du å få dratt med elevene, også kanskje jobber du til slutt da. Det er på en måte den typiske.

Sammenlignet med Kevins metode så har de andre lærerne en gjennomgang av teoretisk kunnskap i hver time, og bruker ofte ulike metoder for å fremme denne kunnskapen. På

samme måte som Kevin, vektlegger Thomas viktigheten av utforskende aktiviteter når man jobber med teori, og repeterer flere ganger under intervjuet at det viktige er å anvende den teoretiske kunnskapen som man tilegner seg. På denne måten mener han den vil bli forstått bedre. Det motsatte av dette kaller han ”pinsettlesing”, og mener dette skaper elever som finner svar i tekst uten at noen læring oppstår.

Thomas: Det må være utforskende. Det må ikke være sånn, "les dette, svar på disse oppgavene", det blir det vi kaller pinsettlesing. (...) Det er det som er frykten, "nå har jeg elever som leter etter ord", også har de egentlig ikke lært noe som helst. De lærer jo ingenting av det, de må anvende det til noe.

Derfor mener Thomas det er viktig at man jobber med den teoretiske kunnskapen på ulike måter som gjør det naturlig for elevene å anvende kunnskapen de tilegner seg. Både Kevin og Anne vektlegger også viktigheten av variasjon i undervisningen, og forklarer at de prøver å holde seg unna metoder som får elevene til å drive med ”pinsettlesing”. Spesielt Kevin og Thomas vektlegger bruken av mer praktiske aktiviteter, mens Anne i større grad tar i bruk virkemidler som diskusjoner, videoer og lærebøker.

Anne: Jeg liker å kommunisere med elever. Det er ikke ofte jeg sier "nå skal dere lese disse sidene også skal dere gjøre disse oppgavene", for jeg hatet jo det fra min egen skolegang, og lovet meg selv at jeg skal aldri gjøre det. Så jeg lovet meg selv å variere så mye som mulig. Jeg kan starte med å vise en video, nå for eksempel om andre verdenskrig, vise en episode om det, diskutere hva som har skjedd, hva de husker om videoen, referere til boken, prøve å koble det til det som står i boken om teori, og da jobbe med diskusjonsoppgaver eller eventuelt jobbe igjen med oppgaver, men det blir ikke sånn” lese, jobb med oppgaver”. Jeg tar gjerne en runde først hvor de får ut ting de har lært og kan referere til boken og til videoen.

Kevin: Ja, vi har hatt noen bruk av begreper og bilder. For å få det visuelt, på en måte ren fakta da, hekte sammen bildet, også har du på en måte begrep og forklaring, også skal du matche dem sammen da. Det også har vi brukt en del da, og det funker også veldig godt. (...) Så er det ofte sånne spilltyper da, vi har brukt alias blant annet, og tabu, altså ikke lov til å si, noen ord du ikke har lov til å si for å forklare ordet da. Så da må de på en måte lage egne forklaringer selv. Det også syntes de er veldig gøy å gjøre. (...) Ønske er jo å bruke mest mulig praktisk, det er egentlig ønsket, slik at elevene ikke sitter og finner svar i en bok. Men at de på en måte skal ha fått den teoretiske kunnskapen fra oss i forkant, også kan vi på en måte da jobbe med den igjen i etterkant da.

Thomas: For noen er det å skrive, supert, de lærer av det, for noen er det å tegne, når de sitter og hører at noen forklarer det, supert, for noen er det å lese og skrive bra. Teori er viktig, men læreren har et enormt ansvar å gi elevene som er så unge, muligheten til å hente inn teorien på forskjellige måter.

I motsetning til de andre lærerne er ikke Tine like tydelig på arbeidsmetodene som blir brukt i undervisningen, og hun tar ikke like tydelig avstand fra ”pinsettlesing-metoden”. Hun beskriver i sine uttalelser at skolen er preget av teori og lærebøker, men legger til at hennes undervisning ikke vektlegger denne i like stor grad siden hun har mulighet til å bruke elevenes egen virkelighet og erfaringer i stor grad i undervisningen.

Tine: Les og skriv, les og tenk, les og snakk med læringspartner, finn noe og snakk med læringspartner, diskuter.

Hennes svar til spørsmålet om hvordan teori blir brukt i undervisningen gir oss likevel inntrykk av at lesing er en vanlig aktivitet i hennes timer.

#### **4.2.2 Fronesis – kritisk tenkning**

Kunnskapsformen fronesis ble under intervjuene betegnet som ”kritisk tenkning”, og lærerne ble stilt spørsmålene: ”Hva tenker du ligger bak utrykkene ”reflektere”, ”diskutere” og ”vurdere kritisk”, som vi ofte finner i læreplanen for samfunnsfag?”, ”Hvor ofte trener elevene evnen til å argumentere og reflektere i undervisningen?” og ”Forgår denne undervisningen separat fra undervisningen om faktakunnskap eller sammen med den?”. De ble også stilt spørsmål om ”hvordan” denne undervisningen foregikk. I tillegg til disse spørsmålene som var direkte rettet mot fronesis, ble tema også trukket frem når lærerne svarte på de andre spørsmålene.

En fellesnevner for alle lærerne er at de alle ser kritisk tenkning som en sentral kunnskapsform innenfor faget og i undervisningen, og at de alle hadde en formening om ferdigheter og kunnskaper som vi finner innenfor denne formen. På spørsmålet om hva de tenker om sentrale uttrykk innenfor kritisk tenkning, svarer Anne og Tine slik:

Anne: Det å reflektere vil jeg si er å kunne se en sak fra forskjellige synsvinkler. Og se det fra begge sider, og at du bare har en ensformet mening om det, men at du kan se motpartens mening også. Så det å reflektere er å kunne se en ting fra forskjellige sider. Og diskutere er kanskje å luften det ut litt og drøfte litt hva tema eller problemstillingen går ut på. Ja, jeg synes jo de



likner veldig mye, og elevene har jo problemer med å se forskjellen på dem. Men jeg syntes å reflektere er et nivå høyere enn å diskutere. Å vurdere kritisk, det tenker jeg kanskje er å være litt kritisk til kildene (...).

Tine: Å reflektere er å veie opp ulike inntrykk du har, ulike erfaringer du har. Den har gjort det, den har sagt det, hvordan tenker du rundt det, hva kommer du fram til ut ifra refleksjonen din. Å diskutere, det likner jo veldig, det er litt vanskelig å sette ord på hva du mener om det og det. Elvene har jo en veldig klar oppskrift på hva å diskutere er: "tre argumenter mot og tre argumenter for". Å diskutere, tenker jeg, er å dra fram litt forskjellige kilder, forskjellige opplevelser og tanker du selv har, og kunne koble disse tankene opp mot hverandre. Kjenne litt på dem og veie dem opp mot hverandre. Dette kan være både skriftlig og muntlig. Vurdere kritisk, tenker jeg kan knyttes til den store mengden av informasjon som de bombarderes med i dag vet du, eller alle de kanalene de kan gå ut å hente ting. At man vurderer hva som er god informasjon, det tenker jeg er å vurdere kritisk. Vurdere hva som er hensiktsmessig i den og den sammenhengen, vurdere sammenhengen du skal ha den informasjonen inni og du skal kunne avgjøre om det er informasjon man trenger, eller om det er overflødig. Da vurderer du kritisk.

Selv om de har ganske klare meninger om hva de ulike ferdighetene står for, nevner Tine og Anne at "å diskutere" og "å reflektere" ofte er veldig like for elever og at de sliter med å skille mellom dem. Anne plasserer også refleksjon på et nivå over diskusjon. Denne sammenhengen vil bli diskutert nærmere senere i dette kapittelet.

Undervisningen av fronesis blir av lærerne beskrevet på ulike måter, og de bruker i sin undervisning ulike virkemidler for å trene denne kunnskapsformen. Kevin bruker i sin undervisning ulike metoder for å trene elevenes kritisk tenkning-ferdigheter, og forklarer at variasjon er viktig. I sin undervisning varierer de mellom muntlige og skriftlige aktiviteter, og tar i bruk både digitale, praktiske og kreative aktiviteter. Han legger til at disse aktivitetene klarer å inkludere elever på alle nivåer, og at den fungerer som et godt verktøy for å tilpasse undervisningen. Dette sier han i sammenheng med et opplegg de har jobbet med, hvor de hadde et diskusjonsforum på "It's learning" om fengselsstraff:

Kevin: En svak elev vil kunne fortelle at han ikke vil ha dødsstraff fordi det ikke er riktig å drepe, mens en annen vil kanskje gå inn på menneskerettigheter, og vil sitte å drøfte og argumentere for og i mot det da. Vi hadde for eksempel tidligere spørsmålet, "men i USA har de dødsstraff i noen stater. Hvorfor tror dere de har det i noen stater og ikke andre stater?" også "er det riktig med dødsstraff", altså nivået på refleksjonen, på hvor dypt du klarer å gå da, vil variere veldig mye, men alle elevene mine kan likevel begrunne til viss grad hvorfor de mener noe, og det syntes jeg er veldig ålright. Det er liksom spennende, og det handler litt om at aktivitetsnivået i

klassen er der da. Det at det på en måte du må jobbe litt med at alle skal respektere at kanskje ikke alle kan gå dypere inn da, men at hvis du plasserer en svak elev med en sterk elev da, så skal den sterke eleven også kunne begrunne "hvorfor" på et nivå som gjør at den andre svake kanskje vil forstå da. Og dermed vil de bygge opp hverandre, for den andre vil få øvd på å argumentere samtidig som personen får øvd på å forklare en ting på en så enkel måte at alle kan forstå det. Og det er jo også en utfordring, det å faktisk gjøre seg forstått.

Her trekker Kevin inn fordelene han ser med utforskende undervisning, og trekker også inn fordelene med å jobbe med medelever og læringspartnere. Derimot er han også klar over at denne type aktiviteter tar lang tid og at de krever mer fra læreren. På samme måte som Kevin vektlegger Thomas også variasjon og utforskende undervisning som viktig når man arbeider med kritisk tenkning. Han uthever spesielt undervisningsmetoden IGP (individuell – gruppe – plenum) som en effektiv måte å trene på refleksjon og få i gang deres tenkeferdigheter.

Denne metoden handler om at elevene tenker individuelt først, før de diskuterer i gruppe, og til slutt i plenum. Derimot forklarer han at han trener for lite argumentasjon i undervisningen. På samme måte som Kevin bruker Thomas utforskende undervisningsmetoder for å tilpasse undervisningen, men hans metode virker, sammenlignet med Kevins metode, mer kontrollert og hierarkisk. Dette kommer frem når han beskriver forskjellen mellom rollespill i politisk debatt på 8. trinn og 10. trinn, og forklarer at mangel på bakgrunnskunnskap blant elevene på 8. trinn gjør det nødvendig å gi dem hjelpemidler, men at dette blir mindre nødvendig når de går i 10. trinn.

I intervjuene kommer det ikke like tydelig frem hvilke metoder Anne bruker, mens Tine uttaler at hun ofte gir dem mulighet til å ha muntlig aktivitet i elevgrupper eller sammen med lærer og individuelle skriveøvelser. Samtidig kritiserer også Tine skolen for å fokusere for mye på krav og struktur, og at dette svekker arbeidet med kritisk tenkning og minsker de potensielle fordelene som er der.

Tine: Det første jeg tenker er at tenkning i seg selv, folk jobber ikke mye med å bare sette seg ned å tenke. Alt skal jo skje så fort, "hva skal vi gjøre etterpå, hva skal vi gjøre etterpå". Så det å faktisk tenke, det blir ikke gjort nok. Alt dette handler om å bruke tankevirksomhet. Så det med tanken og gi tanken rom og tid, og ro i seg selv og lese, så flott, ikke sant? Det er hele tiden et krav, et jag og et mønster. Det er en oppskrift hele tiden på hvordan det skal gå, og da tenker jeg det går litt utover det der. Ja, for du snakker jo med læringspartner og jobber litt sammen, men det er det med den tiden hele tiden.

Men hun legger også til at hun er usikker på om hun hadde klart å motivere elevene til å arbeide ustrukturert i undervisningen hvor det er ingen krav og begrensninger, og viser til deres mangel på modenhet og selvstendighet.

Anne beskriver også at arbeidet med kritisk tenkning-ferdigheter gir elevene mulighet til å bli kjent med seg selv og sine egne tanker og verdier. På spørsmålet om hvilke kunnskaper som hun finner sentrale, svarte hun slik:

Anne: Tolke. Ja, lese både tekst og tabeller. Tolke informasjon. Det å kunne drøfte. Det at elevene har sine egne meninger om visse ting er jo med på utvikle deres personlighet også, "hvor er det jeg egentlig står?", "hva mener jeg om abort-loven?", "hva mener jeg om aktiv dødshjelp?" eller "hvilken side er jeg på?". Så det er greit å komme med disse tanke-handlingene for å komme med forskjellige meninger og begynne å utvikle din egen personlighet.

Det hun sier kan knyttes til fronesis og dens nære sammenheng med mennesket etiske og politiske liv.

### **4.2.3 Techne – praktisk kunnskap**

Under intervjuene med lærerne ble techne omtalt som "praktisk kunnskap", og lærerne ble stilt tre spørsmål direkte knyttet til denne kunnskapsformen: "Kan du fortelle meg hva du tenker om å bruke praktiske aktiviteter i undervisningen?", "Hvor ofte får praktiske aktiviteter plass i din undervisning?" og "Hvordan tenker du praktiske aktiviteter kan bidra til elevenes læring?". Noen av informantene ble også stilt oppfølgingsspørsmål som "hvorfor" og "hvordan" denne undervisningen foregår.

Sammenlignet med de andre var techne den formen som lærerne virket mest usikker på. Dette mener jeg på grunn av at mange av dem virket usikker på hvordan de skulle forstå kunnskapsformen og hvordan de faktisk tok den i bruk i sin egen undervisning. Likevel er det to hovedforståelser av techne som dominerer blant lærerne. Den ene er praktisk undervisning med fokus på bevegelse og utforskende aktiviteter. Denne forståelsen kan sees i nær sammenheng med konseptet om utforskende undervisning som ble beskrevet i sammenheng med fronesis. Den andre forståelsen vektlegger aktiviteter utenfor skolegården som turer og ekskursjoner. Til spørsmålet om hva de tenker om å bruke praktiske aktiviteter i undervisningen, svarte de slik:

Tine: Jeg tenker det er gull verdt. Jeg tenker og ungdomsskole og videregående skole, særlig videregående skole, har mye å lære av barneskolen. (...) Men nå kan jo praktisk være så mangt.

Nå er det veldig inn med lyd og video ikke sant. Det er jo veldig gøy, men jeg er jo dinosaur på dette selv. Det å kombinere bildet, film og lyd er jo absolutt en praktisk ting. Og jeg ser noen av disse lærerne som holder på nå, yngre lærere er jo flinke på sånt, flinke til å ta det mer i bruk i sin egen undervisning. Sånn videoundervisning og at elevene får mulighet til å lage dette selv, for det er jo en del av vår virkelighet nå, man skal jo lage film.

Kevin: Beste som er. Det er måten å gjøre det på. Det å få dem i aktivitet og det å få dem til å snakke, om det er å snakke med hverandre, tegne, bruke rollespill. Gjøre da, de må gjøre noe.

Anne: Jeg er egentlig veldig glad i det, men det blir så lite av det. For i samfunnsfag har vi ofte nitti minutter sammen, og da er det for kort tid til å få dra på eksklusjoner eller gjort noe praktisk. Så jeg skulle gjerne ha gjort mer av det, det blir jo veldig lite eksklusjoner eller tur til skogen, "og når skal vi lære oss plantenavn". Så det blir veldig vanskelig å legge opp til det.

Tine trekker frem i sitt svar at metoder og aktiviteter fra barneskolen bør brukes mer på de eldre elevene også. Under intervjuet trekker hun også inn farger som en ressurs for å gjøre det mer visuelt og kreativt for elevene. Samtidig forklarer hun at hun selv ikke er så god på å bruke denne kunnskapsformen i undervisningen. På samme måte som Tine forstår Kevin utforskende metoder som praktisk kunnskap, og nevner eksempler og aktiviteter som er veldig like de som ble nevnt i sammenheng med fronesis. Han legger også til at denne type aktiviteter fremmer selvstendig arbeid blant elevene. Derimot vektlegger Anne i sine uttalelser turer og ekskursjoner, men innrømmer at de ikke får gjort det nok, og henviser til tid og logistikk som hovedårsakene. Thomas er den eneste læreren som både nevner tur og ekskursjoner og utforskende aktiviteter når han snakker om techne. Dette kan knyttes til at han var svært usikker på definisjonsaspektet av uttrykket "praktisk kunnskap", og dette gjorde at han også ble usikker på hvordan selv bruker denne i undervisningen. Denne usikkerheten forklarer han også stammer fra at denne kunnskapsformen ikke er like tydelig i samfunnsfag som i naturfag, som er et annet fag han har: "Jeg er jo preget av det i naturfag, bilder av dyr, forsøk og de tester det fysisk ut da. Det er det jeg henger meg opp i, og det er jo ikke like enkelt å teste ut dette i samfunnsfag, (...)" Likevel forklarer han at bruken av utforskende og praktiske aktiviteter er viktig for å få dem til å bevege seg, og det er mange muligheter innenfor samfunnsfag.

På spørsmålet om nytteverdien til techne svarer alle lærerne at de ser klare fordeler med å bruke en slik aktivitet i undervisningen. Anne og Tine forklarer at praktiske aktiviteter kan fungere som et godt verktøy for å variere og tilpasse til de ulike elevene, og forklarer at denne formen passer spesielt godt for dem som er mer praktisk anlagte.

Tine: For noen elever har de nesten konstatert at det er denne måten de lærer på. De er praktisk anlagt, men det er noen som faktisk har sakkyndig vurdering fra PPT om at det skal gjøre praktisk.

Anne: Det skaper jo mer interesse å drive med praktisk arbeid, enn teoretisk arbeid. Det er mange elever som er mer rettet for praktisk enn bare teori, og kommer du ut i naturen så er det lett å vise engasjement og virke litt mer motivert, og bare det å være borte fra skolen er jo noe i seg selv.

Thomas og Kevin nevner også det med tilpasset undervisning, men de vektlegger i større grad det eierforholdet elevene får til oppgaven når de får mulighet til å ta egne valg og jobbe selvstendig med en oppgave.

Thomas: Jeg tror at for mange kan det bli veldig mye nærmere når de får føle på kroppen at de får gjøre noe aktivt da. Om det er sånn at de skal ha en rolle i et skuespill eller de lager en storyline eller at du argumenterer selv, så får de mer "jeg" følelse til det. "Dette er ikke noe læreren snakker om på tavlen, dette er noe jeg må ha en aktiv rolle i". Og for noen er det å være i aktiviteten en viktig nøkkel. For noen er det sitte å lese, se video og ta notater eller tegne greit, mens noen må i bevegelse.

Kevin: De får muligheter til å finne sammenhenger på egenhånd, altså de får diskutert, drøftet, hvilken lapp som henger sammen, det fremmer jo masse læring der.

I sin beskrivelse understreker Thomas at elever er forskjellige, og at det derfor er nødvendig med varierende opplegg. Kevin vektlegger det positive læringsutbytte av å kunne jobbe på egenhånd.

#### **4.2.4 Horisontal kunnskap – hverdagskunnskap**

Det som kan kategoriseres inn under den horisontale kunnskapsformen blir av lærerne beskrevet som en naturlig del av faget, og de forklarer at det finnes både fordeler og ulemper med denne formen. I intervjuguiden finner vi spørsmålene: "Hva tenker du om å bruke elevenes hverdagskunnskaper (erfaringer) i undervisningen?" og "Hvilke fordeler og ulemper mener du eksisterer med bruken av denne formen for kunnskap?". Noen av lærerne ble også stilt oppfølgingsspørsmål om "hvorfør" de tenker som de gjør.

Fordelene som blir presentert av lærerne, er knyttet til økt motivasjon og forståelse, og de er alle tydelige på at dette er nødvendig kunnskap å bruke i undervisningen. Et uttrykk som blir brukt av flere av dem, er ”gir dem knagger til fremtidig teori”, som viser at de ser en sammenheng mellom teoretisk kunnskap og hverdagskunnskap, hvor den sistnevnte skal gjøre den førstnevnte mer forståelig.

Anne: Ja, det er veldig aktuelt i samfunnsfag som sagt, både i historie, samfunnskunnskap og geografi. For det er jo ekstra gøy når de har noen tanker og meninger om det, eller har noen forkunnskaper som du da kan bygge videre på. (...) Så jeg synes det er kjempegøy å inkludere deres meninger og erfaringer generelt, jeg ser på det som et viktig hjelpemiddel i undervisningen for at det skal være interessant for alle. Sånn at det ikke bare blir en lærer som snakker med monoton stemme i 90 minutter.

Kevin: Jeg synes det er veldig ålright å bruke, det skaper jo igjen et eierforhold og det å kunne se sammenhenger mellom ting. (...) ja, jeg prøver å bruke det mest mulig, altså hvis de har noe som de snakker om så tar vi det, for det betyr at de har en knagg de kan henge kunnskapen de får på da. Og da har de plutselig sett en sammenheng da, og det tenker jeg er bare positivt akkurat det. Og så vil andre elever henge seg på da, som gjør at andre elever vil få en forståelse for det.

Dette aspektet blir også trukket frem av Tine og Thomas, hvor Thomas vektlegger nærheten kunnskapen får, mens Tine uthever motivasjonen til læring som den gir elevene.

Når det kommer til ulemper er alle lærerne også klare over at det eksisterer potensielle utfordringer med denne kunnskapsformen. Den som flest nevner, er at hverdagskunnskap i noen tilfeller kan føre til et fokus som er for nær deres hverdagserfaringer og for langt unna det faglige. Denne utfordringen blir trukket frem av Kevin, Thomas og Tine, og de kommer også med forslag til hva lærere kan gjøre for å løse disse utfordringene.

Thomas: Så jeg tenker hverdagskunnskap er kjempeviktig, man er nødt til å koble til hverdagen, for at de skal forstå poenget. (...) Men man må igjen være tydelig, slik at det ikke blir at det er noen elever som kun forteller alle sine historier og alt de har opplevd i livet, at det ikke blir det. Det er ikke det som er hverdagskunnskap. Ikke at du skal vise fram det du kan fortelle om, men at det har en kobling til det vi jobber med, til hverdagen. At man kan koble det sammen.

Kevin: Du må bare gå inn og kutte, og de fleste elever veit når de er usaklige. De veit når du plutselig begynner sånn og sånn, og hvis de får lov til å begynne, synes de det er gøy, for da kan de

begynne å være litt frekke og si noen dumme ting da. Og noen elever er jo som en del voksne, de sier ting bare for å provosere. Det må man jo også da være oppmerksom på da.

Tine: Jeg tror det bare er fordeler, jeg. Jeg tror ikke det er noen ulemper. Kanskje det kan bli litt for svevende eller litt for ”far out”, så du må som profesjonell lærer kunne dra det inn, sånn at det ikke bare flyter litt til et intetsigende tema, men jeg tror det er bare fordeler.

Thomas foreslår tydelighet fra lærerens side for å minske ikke-faglig fokus, mens Kevin forklarer at læreren må være oppmerksom slik at vedkommende gir dem retning og kutter ut samtaler og bidrag som ikke er knyttet til temaet. Tine kommer ikke med et konkret forslag, men jeg tolker uttrykket ”å dra det inn” som å veilede elevene som kommer med ikke-faglig bidrag, i riktig retning. En annen utfordring som blir nevnt, er bruken av erfaringer som kan oppfattes som sensitive eller personlige. Denne utfordringen blir trukket frem av Kevin og Anne. Anne forklarer at det raskt blir tydelig når elevene vil unngå å prate om et tema, og at hun derfor prøver å fokusere på lokale, kulturelle og religiøse som temaer som er generelle og ikke angår enkelte elever. Anne nevner også en tredje utfordring under intervjuet hvor hun trekker frem elever som har en hverdagskunnskap som ikke passer med skolekunnskapen som blir presentert og lærerens eget kunnskapssyn.

Anne: Fordelene har jeg jo nevnt egentlig, at man allerede har knagger til å henge ting på, men dette kan jo også være en ulempe. Fordi foreldre kan ha sterke meninger som de overfører til barna sine, om skikk og bruk eller verdier og disiplin. For eksempel at muslimer har et annet livssyn enn kristne er jo en utfordring når du skal snakke om det som er fakta og ikke meninger. Når du begynner å snakke om ”big bang”, så tror jo ikke muslimer på det, fordi de sier at det er Allah som har skapt kloden, og da syntes jeg det er vanskelig. Kan kanskje ikke kalle det ulempe heller, men kanskje mer en utfordring. Det å snakke om fakta når folk har andre ting å assosiere forskjellige temaer med (...). For det jo ofte subjektive meninger som kommer fra hjemmet som elevene blir hjernevasket med, og da syntes jeg det blir en ulempe. Da er det greit å være blankt som et lerret istedenfor å ha disse tankene framme.

Hun legger til at når slike subjektive bakgrunnskunnskaper kommer frem i undervisningen, er læreren nødt til å ha en objektiv tilnærming, slik at eleven ikke føler seg krenket eller latterliggjort. Dette forklarer hun kan gjøres ved heller å vektlegge viktigheten av kildekritikk, og hvor kunnskapen kommer fra.

Anne: (...) du går ikke direkte inn i temaet og går inn på hva som er rett og galt, men du lærer dem litt mer om metoden de bruker da. "Har du hørt det fra en du kan stole på? Har du hørt på nyhetene? Er det en sann påstand?". Det går liksom mer i den retningen enn å si at det ikke er sant.

Samtidig forklarer hun at denne utfordringen kan sees på som positiv siden den skaper diskusjon og får frem ulike meninger om like temaer, og på denne måten får de trening i hvordan det er å diskutere og reflektere i slike situasjoner.

### 4.3 Vektlegging av de ulike kunnskapsformene

Fellesnevneren for alle lærerne i prosjektet er at de alle ser på teoretisk kunnskap og kritisk tenkning som de viktigste kunnskapsformene i undervisningen. Flertallet beskriver teoretisk kunnskap som den kunnskapsformen som blir mest brukt i undervisningen. Denne vektleggingen blir spesielt av fremhevet av Thomas, Anne og Tine.

Anne: Det å kunne forstå og gjengi er jo det som går igjen i alle temaer, på en måte, og det som får størst plass også. (...) Men andre temaer, sånn som i samfunnskunnskap, hvis det er noen debatter, da er det for eksempel det å kunne argumentere, diskutere, drøfte og debattere som plutselig blir prioritert, så jeg tror de forskjellige kunnskapene varierer fra tema til tema på en måte, og fra gang til gang. For du varierer jo metodene dine, men ofte er det det å lese og forstå og det å gjengi informasjon som blir prioritert.

Thomas: (...) det er en del teori, ja, men det kommer jo helt an på hvordan du anvender den teorien. Sier du at elvene skal sette seg ned og lese, og gjøre helt sånn pinsettlesing og spørsmål som jeg kaller det. Det er at du gir dem lesing, og gir dem oppgaver, og så må de bruke pinsett for å finne svaret. Det er gammeldags teori i forhold til hva som er teori. Teori er at du må lese, men du kan bruke det til så mye mer.

Her beskriver Anne at teoretisk kunnskap ofte blir prioritert, men at det også avhenger av temaet som blir arbeidet med i timen. Denne prioriteringen blir også uthevet av Thomas, men han spesifiserer at metoden for arbeidet med teorikunnskapen er avgjørende og at man må holde seg unna det han kaller "gammeldags teori". Tine er mer uklar i sine formuleringer om hvilken kunnskap som blir prioritert i undervisningen, og sier: "Det er nok mer hverdags, kritisk og teoretisk som går på bekostning av praksis, kan jeg tenke meg". Derimot forklarer hun etter noen oppfølgingsspørsmål at teoretisk kunnskap ofte blir vektlagt mest i undervisningen. Sammenlignet med de andre lærerne forklarer Kevin at kritisk tenkning blir



arbeidet mest med i undervisningen, men det henger også sammen med ”flipped classroom”-metoden som han bruker i undervisningen. Videre forklarer flertallet av lærerne at turer og ekskursjoner blir prioritert minst i undervisningen, og at de skulle ønske de kunne gjort dette mer.

## 4.4 Årsaken til denne vektleggingen

Lærernes begrunnelser for sine prioritering handler om tid, arbeidsmengde og kapasitet.

Kevin forklarer at han velger å fokusere på kritiske tenkning siden elevene ofte sliter med denne kunnskapsformen, og på grunn av at det tar mye tid å jobbe med den. Tid blir også diskutert av Anne og Tine. De forklarer at tidspress og stor arbeidsmengde er årsakene til at de velger å vektlegge teorikunnskap mer og utforskende aktiviteter mindre.

Tine legger også til at mangel på bakgrunnskunnskap gjør det nødvendig å fokusere på teorikunnskap i 8. trinn. Denne begrunnelsen blir også bekreftet av Thomas, som forklarer at teori er basen for de andre kunnskapsformene.

## 4.5 utfordringer

På spørsmålet: ”Synes du undervisning i samfunnsfag kan være utfordrende?” svarer flertallet av lærerne at arbeid med kritisk tenkning i undervisningen er utfordrende.

Kevin: Det er lite grunn de begrepene som refleksjon, argumentasjon, altså drøftingsdelen. Det å på en måte klare å forklare elevene hva det faktisk vil si. (...) det å vise hva det er for noe og det å fortelle hva det betyr kan være utfordrende. Det å vise hvor en søker refleksjon eller det nivået er da. Det syntes jeg er veldig utfordrende.

Thomas: (...) kritisk og refleksjon, diskusjon, vurdere kritisk med de 13-åringene. Noen av dem, null problemer med å reflektere, men de som ikke er der, de synes det er utfordrende. Å få dem til å diskutere kritisk, reflektere og vurdere, det er krevende. Men det betyr ikke at de ikke skal jobbe med disse ferdighetene, da må man bare tilrettelegge oppgaver så de treffer akkurat deres hverdag.

Anne: Det å reflektere. For det er ikke mange som tør å komme med sine egne meninger. Og da er tilfellet kanskje at de ikke tør å komme med sine egne meninger eller snakke høyt for de er redde for å dumme seg ut. Eller det å bare komme med sin egen mening hvis det er i mot flertallet, så er det jo skremmende å stå alene. (...) ja, jeg synes det med refleksjonsnivå er utfordrende, både skriftlig og muntlig.

Kevin beskriver her utfordringene knyttet til å forklare elevene hvordan de ulike kritisk tenkning-ferdighetene skiller seg fra hverandre. Thomas forklarer at mange av elevene mangler motivasjon, modenhet og bakgrunnskunnskap når de starter i ungdomsskolen, og det gjør det utfordrende å jobbe med kritisk tenkning i undervisningen. Derimot forklarer han at tilpasset undervisning kan gjøre det mer interessant for disse elevene. Anne hevder at refleksjon er utfordrende for mange elever, og beskriver at elevene synes det er skummelt å reflektere både skriftlig og muntlig.

I motsetning til de andre trekker Tine inn arbeidet med de grunnleggende ferdighetene som en utfordring i undervisningen når elevene ikke mestrer å uttrykke seg skriftlig og muntlig i faget.

Det går vel mer på de grunnleggende ferdighetene noen ganger, det å kunne få elevene til å uttrykke seg godt både skriftlig og muntlig, for det er jo et krav også i dette faget. Det er utfordrende, synes jeg. (...)Det er jo det du blir vurdert på, på en måte. Hvis de kommer opp i eksamen i samfunnsfag, så må de jo kunne snakke faget, og kunne skrive en god tekst i samfunnsfag.

Hun legger også til at tverrfaglig samarbeid med norskfaget kan være en effektiv måte å jobbe med denne utfordringen på.

## 5 Tolkning

I dette kapitlet vil resultatene presentert i kapittel 4 tolkes i lys av denne studiens teoretiske rammeverk for å svare på oppgavens problemstilling, som lyder slik: *Hva tenker samfunnsfaglærere om bruken av de ulike kunnskapsformene i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen?* Det bør også utheves at funnene presentert i denne oppgaven kun er gjeldende for de informantene som har deltatt i studien, og dermed ikke kan sies å være gjeldende for alle samfunnsfaglærere.

Kapitlet er tredelt. I første del tolker jeg lærernes synspunkter på de ulike formene, og kommentere hvordan dette kan henge sammen med fagets innhold. I del to vil fokuset være på lærernes rangering og bruk av de ulike kunnskapsformene, samtidig som jeg også vil tolke deres begrunnelser. I siste del vil jeg drøfte hvordan lærernes ulike praksiser kan knyttes til ulike tilnærminger. Her vil jeg også diskutere hvordan didaktikken kan gjøre skillet mellom teori og kritisk tenkning mer tydelig.

### 5.1 Synspunkter på de ulike formene

De ulike kunnskapsformene blir av lærerne nevnt i ulik grad og i ulike sammenhenger, samtidig som flere hadde problemer med å uttrykke sine synspunkter om de ulike formene. Videre i dette delkapitlet vil jeg oppsummere synspunktene til de ulike lærerne, diskutere mangelen på et synlig og bestemt didaktisk språk og problematisere lærernes arbeid med de grunnleggende ferdighetene.

Flere av informantene klarte å beskrive sine synspunkter på de ulike kunnskapsformene, men hvor konkrete og bestemte de var, varierte fra kunnskapsform til kunnskapsform. Teoretisk kunnskap som episteme/vertikal kunnskap var kjent for alle lærerne, og de var både klare på hva den vil si i samfunnsfag, og hvordan de bruker kunnskapsformen i undervisningssammenheng. Denne kunnskapsformen er ifølge Fjeldstad (2009b) godt beskrevet i læreplanen, og dette kan sees på som årsaken til de korte og presise svarene på spørsmålene knyttet til denne formen. Dette kan også knyttes til det Young (2009) kalte ”knowledge of the powerful”. Den teoretiske kunnskapen som blir uthevet i styringsdokumentene, er i stor grad bestemt på forhånd, noe som gjør at det i hovedsak ikke er opp til lærerne å velge temaer og lærestoff. Dette er alt bestemt og nedfelt i kompetansemålene.

Fronesis, eller kritisk tenkning, som den ble kalt under intervjuet, ble av alle lærerne sett på som en sentral kunnskapsform i faget. På spørsmålet ”Hva tenker du ligger bak uttrykkene ”reflektere”, ”diskutere” og ”vurdere kritisk”, som vi ofte finner i læreplanen for samfunnsfag?” hadde alle lærere klare formeninger om hva de ulike verbene betydde for dem. Det interessante var at alle lærerne hadde en relativt lik forståelse av verbene, men de hadde ganske ulike beskrivelser. Videre ser vi at disse forskjellene også er synlige i deres beskrivelser av arbeidet med fronesis i undervisningen, hvor lærerne i ulik grad jobber med disse ferdighetene og tar i bruk ulike metoder.

Techne i samfunnsfag ble i teoridelen beskrevet som en ”knowing how”-kunnskap, hvor de grunnleggende ferdighetene blir illustrert som verktøy for å kunne mestre faget. I tillegg blir også turer og ekskursjoner sett på som en form for techne som trener elevenes praktiske handlingsevne. I denne oppgavens data er svarene til informantene om denne kunnskapsformen preget av mye usikkerhet og ulike forståelser. Flertallet av informantene tolket techne som en form for utforskende undervisning, mens noen også nevnte turer og ekskursjoner. Derimot hevdet de som forsto det som turer og ekskursjoner, at denne formen for undervisning ikke fant plass ofte nok.

Hverdagskunnskapen, som den horisontale kunnskapen representerer, ble av alle lærerne sett på som en naturlig del av faget, og alle så på denne formen som en effektiv didaktisk metode for å gjøre kunnskapen mer forståelig og nær. Samtidig var også alle lærerne klar over potensielle utfordringer knyttet til denne hverdagskunnskapen. Flertallet av informantene nevnte at denne kunnskapsformen kan føre til at diskusjonen omhandler ikke-faglig temaer, mens to av informantene også nevnte viktigheten av å unngå personlige og sensitive temaer.

### **5.1.1 Mangel på et synlig og bestemt didaktisk språk**

Lærernes ulike beskrivelser av de forskjellige kunnskapsformene og deres varierte arbeidsmetoder vil jeg hevde kan knyttes til fagets kompetansemål, som av Fjeldstad (2009b) blir beskrevet som lite konkrete. Denne kritikken har tidligere også blitt gitt av Trond Solhaug (2006), som forklarer at faget har en uklar identitet og at den mangler en didaktisk kanon. I sine beskrivelser ser alle lærerne fordeler og ulemper med de ulike formene, samtidig som de klarer å presentere sine synspunkter på hva de ulike formene kan bli forstått som. Derimot er ikke lærerne like klare i sine uttalelser om hvordan de ulike formene blir brukt i undervisningen. Dette gjelder hovedsakelig for fronesis og techne, som også er de

ferdighetene som av Gustavsson (2001) blir presentert som praktiske. På denne måten kan man tolke det som at lærernes *kunnskapssyn* er relativt oversiktlig, mens deres *læringssyn* i undervisningssammenheng er mer uklart. Dette mønsteret finner vi også i læreplanen i samfunnsfag, hvor vi har et skille mellom det som blir beskrevet i formålsdelen og det som faktisk kommer frem i kompetansemålene. Koritzinsky (2014) forklarer at det er et klart skille mellom temaene som blir lagt vekt på i den generelle delen av læreplanen og formålsdelen i læreplanen i samfunnsfag, og det som faktisk blir fulgt opp i fagets kompetansemål. For eksempel forklarer han at ”selvstendig tenking” og ”kritisk vurdering” blir uthevet i formålsdelen i fagets læreplan og den generelle delen, mens dette fokuset ikke blir tydelig i kompetansemålene. Videre kommenterer Koritzinsky (2014, s. 104) denne sammenhengen på denne måten:

Generelt har læreplanen i samfunnskunnskap svært få kompetansemål som dreier seg om utvikling av elevenes kritiske tenkning, deres reflekterte meningsdannelse og handlingskompetanse i et deltakerdemokrati. Det nye hovedområdet ”Utforskeren” utfordrer riktignok elevenes bevissthet og kritiske kompetanse når det gjelder vurdering av ulike kilder og metoder. Men med få unntak handler kompetansemålene her nettopp om det metodiske, ikke om det moralske eller mer politiske.

Denne sammenhengen mellom hva det blir sagt at faget skal inneholde og hva det faktisk inneholder, er relativt lik det som kommer frem i lærernes beskrivelser om kunnskapsformene fronesis. At lærerne ser viktigheten av fronesis og beskriver ferdigheter innenfor denne formen som sentrale i faget, er positivt. Det kan også sees på som forventet siden de blir uthevet i styringsdokumentene. På samme måte kan man si at deres uklare og varierende beskrivelser rundt sin egen praksis også kan sees på som forventet på grunn av lite konkrete kompetansemål (Fjeldstad, 2009b). Dette mønsteret forklarer Mulnix (2012) også er synlig for konseptet om kritisk tenkning, som i fagfeltet består av flere ulike konkurrerende definisjoner. Mangel på et konkret fagspesifikt språk i fagets læreplan og uklarheter i definisjonsaspektet til sentrale begreper kan sees på som årsaker til at lærerne ikke konkret klarer å presentere læringssynet og arbeidsmetodene som de tar i bruk i undervisningen. Gustavsson (2001) kaller dette ”taus kunnskap”, og bruker dette uttrykket i sammenheng med kunnskap som eksisterer i det praktiske og som ikke like lett blir uttrykt verbalt. På denne måten kan det tenkes at lærernes undervisning er preget av både *techne* og *fronesis* i praksis, men at denne kunnskapen blir mindre tydelig i det verbale språket.

### 5.1.2 Mangel på opplæring i de grunnleggende ferdighetene?

På spørsmålet om hvordan undervisningen i kritisk tenkning foregår, svarte en av informantene slikt:

Anne: Ikke i samfunnsfag, men vi har hatt veldig mye av det i norsk og engelsk. Det å lære seg begreper, lære seg setningsstartere, lære om tema og kommentarsetninger, å kunne argumentere, så vi har jo tatt det videre i samfunnsfag også, og har brukt de metodene til et tema i samfunnsfag, slik at de får vist fram hvordan de diskuterer og diverse.

Her blir det uttrykt at metodene som blir uthevet i de grunnleggende ferdighetene i fagets læreplan, ikke blir prioritert i samfunnsfag, men at elevene heller trener på å bruke disse metodene i temaer som også kan knyttes til samfunnsfaget. Dette læringssynet blir ikke bekreftet av de andre lærerne i undersøkelsen, men det blir heller ikke avkreftet. Alle lærerne beskriver de grunnleggende ferdighetene som viktige og sentrale for å fungere i faget. Allikevel blir arbeid med disse ferdighetene ikke nevnt av noen av lærerne, bortsett fra Anne, som forklarer at den kun blir trent i faget. En årsak til dette kan være at opplæring i de grunnleggende ferdighetene ikke blir assosiert med noen av kunnskapsformene som blir inkludert i denne oppgaven, men at man kan heller se disse som rene ferdigheter som ikke passer inn i kunnskapsuttrykket. En annen årsak kan være at de ikke ser det som nødvendig å gi elevene opplæring i disse ferdighetene, men at de heller bare velger å trene dem i sammenheng med temaer knyttet til faget. Denne forståelsen blir bekreftet av Fjeldstad (2009b), som beskriver det som unødvendig å jobbe med muntlige og skriftlige ferdigheter for seg selv uten å knytte dem til fagets temaer. Derimot er min tolkning av de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag ikke at du kun skal lære elevene hva disse ferdighetene er i samfunnsfag, men også hvorfor de er viktig og hvordan de inngår i faget. På denne måten vil man ikke kun utføre ferdigheten i timen, men også gi elevene opplæring i hvordan den kan inngå i fagets delelementer. Denne tematikken blir også lagt vekt på av Solhaug (2006), som forklarer at samfunnsfaglærere ofte bruker lite tid på å veilede elever i *hvordan* man tolker tekst. Han trekker også inn i sin artikkel ”Strategisk læring i samfunnsfag” litteratur som bekrefter nødvendigheten av begrunne *hvorfor* vi driver med lesing i faget.

En annen viktig diskusjon er sammenhengen mellom de praktiske kunnskapsformene, techne og fronesis. Flere av informantene forklarte at de ofte jobbet med argumentasjon og refleksjon i timen, og at dette enten foregikk individuelt, i gruppe eller i plenum. Men når kan man forstå trening i disse ferdighetene som fronesis og når det blir techne? Refleksjon og

argumentasjon er ferdigheter som vi ofte finner i det muntlige eller skriftlige språket, og det brukes aktivt som metoder for å tilegne seg kunnskap. På denne måten kan disse ferdighetene sees på som praktiske siden en bruker dem til å anvende kunnskap. Gustavsson (2001) referer i sin bok til Gadamer Silverberg, som tydelig beskriver forskjellen mellom de praktiske kunnskapsformene. Silverberg beskriver *techne* som en teknisk form for kunnskap som fungerer som et middel for å nå en spesiell hensikt, hvor hensikten ligger utenfor selve handlingen, mens *fronesis* blir beskrevet som en praktisk kunnskap hvor handlingen er et mål i seg selv og knyttet til det etiske og det politiske. I undervisningssammenheng kan det å forme et argument og strukturere det blir forstått som *techne*, mens lærdommen man får ut av selve argumentasjonen, kan bli forstått som *fronesis*. Denne tolkningen bekrefter også forståelsen til Gustavsson (2001) om at kunnskapsformene utfyller hverandre, samtidig som de representerer noe eget.

## 5.2 En hierarkisk rangering av kunnskapsformene

I denne delen tolker jeg lærernes rangering av og synspunkter på bruk av de ulike kunnskapsformene i undervisningen, og knytter dem opp mot Fjeldstads (2009a) komplekse fagferdigheter. I tillegg vil jeg også tolke lærernes begrunnelser i lys av teori som er brukt i oppgavens rammeverk.

### 5.2.1 Først teori, så kritisk tenkning

Lærernes tanker om bruken av de ulike kunnskapsformene i samfunnsfagundervisningen kan også tolkes gjennom hvordan de rangerte de ulike kunnskapene og ferdighetene hierarkisk, samtidig som de forklarte at det eksisterte et skille mellom trinnene. Alle lærerne beskrev episteme/vertikal kunnskap som en slags basekunnskap som måtte til for å kunne jobbe med de andre formene, og de beskriver denne formen for kunnskap som den som er enklest å beherske innenfor faget. Denne forståelsen finner vi også i rangeringen til Fjeldstad (2009a). Han plasserer *faktabeherskelse* og *definisjonskunnskap* og *begrepsanvendelse* nederst i sin hierarkiske modell. Den forståelsen lærerne har, kan både sees som et resultat av at mange av dem mener at elevene på dette ungdomsskole-nivået ikke har nok faktakunnskap når de kommer fra mellomtrinnet. Derfor er de nødt til å jobbe med å bygge denne når de starter i ungdomsskolen. Dette fokuset hevder de alle er spesielt relevant i 8. trinn, når elevene er ferske i ungdomsskolen. I modellen til Fjeldstad blir det første området, *faktabeherskelse* og *definisjonskunnskap*, beskrevet som det stadiet hvor elevene tilegner seg fakta og definere

begreper og teorier. Denne kunnskapen er ofte den faktakunnskapen vi finner i lærebøkene, og den blir sett på som en viktig base for å beherske de andre ferdighetene. Dette nivået passer godt med beskrivelsene til lærerne og hvordan de mener denne kunnskapsformen bør bli arbeidet med på 8. trinn, og at de med tiden kan begynne å jobbe med de andre områdene når denne kunnskapen har blitt forstått. Det neste området i Fjeldstads modell, *begrepsanvendelse*, passer godt med det neste stadiet lærerne beskriver. Fjeldstad forklarer dette området som evnen til å bruke kunnskapen som man har, i nye situasjoner. Dette stemmer godt overens med forståelsen til Kevin, Thomas og Anne, som tydelig uttrykket at de prøver å unngå ”pinsettlesing”, hvor elevene kun er forventet å gjengi teori, men at de heller vil at elevene skal anvende kunnskapen ved å bruke varierte metoder. Dette ferdighetsområdet kan også sees på som en bro mellom episteme og fronesis siden elevene på dette stadiet også er forventet å se sammenhenger og gjøre selvstendige tolkninger (Fjeldstad, 2009a).

På samme måte som Fjeldstad (2009a), beskriver lærerne ferdigheter innenfor kritisk tenkning (fronesis) som mer utfordrende å beherske for elevene og mer utfordrende for lærerne å undervise i. Her også skiller de mellom 8. og 10. trinn, og de beskriver at de i 8. trinn ofte finner arbeid med kritiske tenkning mer utfordrende enn medelever på 10. trinn. Dette forklarer de videre henger sammen med interesse og modenhet, men at det bedrer seg opp mot 10. trinn. Andre årsaker som også blir trukket inn, er usikkerhet rundt hvordan de ulike ferdighetene skal bli forstått. Anne og Tine forklarer også at flere elever sliter med å skille mellom de ulike ferdighetene innenfor kritiske tenkning, mens Kevin forklarer at elevene sliter med å se forskjellen mellom god bruk av disse ferdighetene og mindre god bruk. Disse utfordringene lærerne trekker frem, kan knyttes til mangel på konkrete læreplanbeskrivelser og mangel på konkrete beskrivelser og tolkninger av kritisk tenkning i forskningsfeltet. Som nevnt i innledningskapitlet forklarer Fjeldstad (2009b) at læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013) gir lærere og elever ansvaret for å tolke og finne ut av hvordan de ulike kompetansemålene skal bli forstått og hvordan de skal arbeides med. Dette krever at lærere bruker sin faglige og didaktiske kompetanse for å tolke målene, og deretter må de videreformidle dette til elevene på forståelig måte. Utfordringen knyttet til dette er at i felt hvor det er mange konkurrerende definisjoner av ferdigheter knyttet til kritisk tenkning (Mulnix, 2012) er det naturlig å forvente at lærere har ulike kunnskapssyn knyttet til forståelsen av disse ferdighetene. Det kan videre tenkes at dette fører til at læringssynet som blir presentert i de ulike klasserommene, varierer fra lærer til lærer. Med andre ord kan denne usikkerheten i definisjonsaspektet av de ulike ferdighetene og mangel på konkrete



beskrivelser i læreplanen være en viktig årsak til at både lærere og elever finner arbeid med fronesis-ferdigheter som utfordrende i undervisningen.

### **5.2.2 Hverdagserfaringer i undervisningen: en naturlig del av faget**

I tillegg til teoretisk kunnskap og kritisk tenkning var bruken av hverdagserfaringer i undervisningen sett på som en naturlig del av faget av alle lærerne. I lærernes plassering av de ulike kunnskapsformene var det ingen som ga den horisontale kunnskapsformen en tydelig hierarkisk plassering, men de ga heller inntrykk av at denne kunnskapsformen var inkludert i undervisningen av fronesis og episteme/vertikal kunnskap. Denne sammenhengen ble også trukket frem i teorikapittelet av Koritzinsky (2014). Han beskriver prinsippet ”fra det nære til det fjern” som et didaktisk verktøy for å gjøre læring mer forståelig og for å motivere elevene for læring. I sammenheng med Fjeldstads (2009a) modell kan lærernes bruk av hverdagserfaringer i undervisningen bli sett på som en effektiv metode for å jobbe med de ulike kunnskaps- og ferdighetsområdene. For teorien som blir presentert i område 1), *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*, kan den horisontale formen hjelpe med å gjøre denne kunnskapen mer forståelig. Dette gjelder også for område 2), *begrepsanvendelse*, men her kan bruken av hverdagserfaringer også bidra til å hjelpe elevene å forstå hvordan begreper og teorier kan knyttes til deres virkelighet. Videre kan hverdagskunnskaper også fungere som et effektivt verktøy for å arbeide med områdene 4) *Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger*, 5) *Kulturforståelse* og 6) *Kausalitet*, siden disse ferdighetene i stor grad er knyttet til elevenes evne til å forstå sin egen og andre kulturers verdier, holdninger og handlinger, og sammenhengen mellom dem. På denne måten vil en undervisning som går ”fra det nære til det fjerne” være effektivt for å tilpasse undervisningen for hver enkelt klasse, gruppe og elev. Derimot må man under arbeidet med områdene i undervisningen også være oppmerksom på spenningene mellom fagets demokratiske mandat, som vektlegger toleranse og pluralisme, og det etnosentriske perspektivet i opplæringsloven, som uthever kristne og humanistiske verdier (Koritzinsky, 2014).

Samtidig er lærerne også klar over de mulige utfordringene som er knyttet til bruken av den horisontale kunnskapen i klasserommet. Under intervjuene nevner flertallet av lærerne at bruken av hverdagserfaringer uten klare rammer kan resultere i ikke-faglig prat og virke mot sin hensikt. I tillegg trekker Anne og Kevin inn skille mellom lokal og privat hverdagskunnskap, som kan knyttes til Bernsteins (2000) skille mellom repertoar- og reservoarkunnskap. De forklarer at bruken av den lokale kunnskapen er et mer effektivt

didaktisk verktøy siden den inkluderer flere elever, men også siden den unngår å invadere elevenes privatliv. Denne sammenhengen blir spesielt lagt vekt på av Anne. Anne trekker også inn situasjoner hvor elevene har en annen hverdagskunnskap enn den som blir presentert i faget, som utfordrende. Anne er oppmerksom på konsekvensene av å kritisere elevenes kunnskapssyn der dette ikke passer med hennes eller fagets kunnskapssyn, og hvordan dette kan føre til at eleven føler seg stigmatisert og ikke inkludert. Dette stemmer overens med Hovdenaks (2011) beskrivelser av utfordringer knyttet til den horisontale kunnskapen. Altså beskriver Anne at det er utfordrende å holde tilbake sine egne subjektive meninger, men skjønner at det er nødvendig i en undervisningssammenheng. De utfordringene som blir trukket frem her, kan også sees i sammenheng med den vertikale kunnskapen med horisontal diskurs som inneholder flere sannheter (Bernstein, 2000). Samfunnsfag i grunnskolen, spesielt samfunnskunnskapsdelene, inneholder subjektiv kunnskap som er åpen for tolkning og kritikk (Fjeldstad, 2009b). På denne måten kan konkurrerende definisjoner og synspunkter være en forventet situasjon i klasserom hvor samfunnsfag blir undervist. Denne tolkningen blir også bekreftet av Young (2009). Han forklarer at skillet mellom kunnskap i skolen og hjemmet ikke er like tydelig i samfunnsvitenskapen siden kunnskapen i dette faget i mindre grad er generaliserbar og kontekstuavhengig.

### **5.2.3 Samme kunnskap, ulikt nivå**

Lærerne skiller altså mellom de ulike kunnskapene og ferdighetene og rangerer dem ulikt, samtidig som de hevder at det finnes forskjeller mellom elever og hvilke ferdigheter de mestrer. Denne sammenhengen så vi også ble trukket frem av Fjeldstad (2009a). Derimot er lærernes tanker om hvordan denne kunnskapen bør blir arbeidet med i praksis, mer lik forståelsen til Case (2005). Han hevder at arbeidet med kritisk tenkning kan eksistere på alle nivåene av undervisningen, og at den ikke skal være kun for de faglige sterke elevene. Alle lærerne i denne studien beskriver at alle elever, uansett fagnivå, kan jobbe med samme kunnskap og ferdigheter så lenge det er tilpasset deres nivå. På denne måten skiller ikke lærerne mellom «higher order»- og «lower order»kunnskaper og ferdigheter, men de bruker heller varierte og tilpassede undervisningsmetoder for å treffe alle på deres nivå og for å inkludere alle. Viktigheten av en slik undervisningsform blir spesielt godt beskrevet av Thomas:

Men hvis elever er svake i faget, eller hvis du legger opp til veldig ensformet undervisning, så får du veldig ensformede elever, enten sterke eller svake, for da spiller du bare på ett kort. Men hvis du legger

opp en variert undervisning med mange muligheter til å vise muntlig, skriftlig, tegning, storyline og andre aktiviteter, så har de flere muligheter til å lære og til å vise deg hva de kan.

Her forklarer han hvordan lærere er nødt til å bruke ulike kunnskaper og ferdigheter for å inkludere alle elevene, og ikke bare en gruppe. Thomas nevner også at det blir feil å forvente en direkte sammenheng mellom teori og kritisk tenkning, og forklarer at mestring av den ene ikke automatisk betyr mestring av den andre.

Jeg mener jo at noen elever vil være sterkere på praktisk kunnskap og kritisk tenkning, mens andre vil være sterke teoretisk, men slite med å argumentere. De kan hente og tilegne seg masse teori, men når du begynner å stille dem spørsmål om hvorfor og begrunne, så er det bare teorien, og da kommer vi inn igjen på det med høy, middels og lav, i forhold til hva det er du faktisk kan og sitter med av kompetanse.

På denne måten blir hans forståelse en litt annen versjon enn tolkningen til Case, som hevder at kvaliteten av kritisk tenkning avhenger av personen som utfører den og ikke av hvilket kunnskaps- og ferdighetsområde som blir arbeidet med.

På samme måte som de andre lærerne legger Anne i sine uttalelser vekt på viktigheten av å gi alle elevene mulighet til å jobbe med sine fronesis-ferdigheter. Men hun er også oppmerksom på at dette "(...) er lettere sagt enn gjort", siden det krever mer arbeid fra de som er mindre faglig sterke i faget. Videre forklarer hun at dette forsøket ofte ender opp med at hun må forenkle kunnskapen de jobber med, og få dem til å jobbe mer med oppgaver som ofte kun krever pugging og repetisjon. I Annes uttalelser ser vi altså et skille mellom hva hun ønsker å gjøre og hva som faktisk skjer i undervisningen. Denne forståelsen Anne har, blir også bekreftet av Case (2005), som forklarer at arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet ofte blir "more wish than practice".

### **5.3 Ulik tilnærming og praksis**

I denne delen rettes fokus mot lærernes ulike tilnærminger og praksiser i klasserommet. Første delkapittel vil tolke "teach to test"-tilnærmingen som ble synlig under intervjuene med noen av lærerne. I delkapittel to vil jeg fokusere på noen av lærernes bruk av utforskende metoder og hvordan denne undervisningspraksisen kan gjøre skille mellom episteme/vertikal kunnskap og fronesis uklart. Jeg vil i denne delen også diskutere hvordan didaktikkens *hva*, *hvorfor* og *hvordan* kan gjøre dette skillet mer tydelig.

### 5.3.1 ”Teach to test”-tilnærming

Det som kan kategoriseres inn under episteme/vertikal kunnskap og fronesis blir av lærerne beskrevet som de kunnskapsformene som dominerer mest i undervisningen. Samtidig bruker de også aktivt den horisontale formen for å gjør disse kunnskapene mer forståelige og nære for elevene. Denne prioriteringen ble under intervjuene med Anne og Tine knyttet til vurdering. Anne forklarer at teori ofte er den mest dominerende undervisningsformen, og at det ofte er ”forstå og gjengi”-oppgaver som blir gjort mest i timen. Denne prioriteringen av teoretisk kunnskap blir også bekreftet av Tine, men hun legger i tillegg til at kritisk tenkning blir jobbet med siden dette er viktig i vurderingssammenheng. Til spørsmålet om hvorfor de prioriterer som de gjør, svarer de slik:

Anne Det er tidspress, rett og slett. Du skal jo ha vurderinger, og så har du læreplaner og kompetansemålene som de skal gjennomføre i en viss periode, og det stresset gjør at det blir lite variasjon i metodene dine. Et litt stramt løp da. For vi lager jo forslag til hva vi skal gjennom i begynnelsen av skoleåret, og da følger vi den planen.

Tine Det er et godt spørsmål. Det er enklere, jeg tror det er tidsbesparende å ikke drive så mye med praktisk. I en skolehverdag har jeg liksom hatt noen forsøk på sånn, ja for eksempel sånn begrepstrening, at du har begrepene og skal matche. Det er jo en praktisk aktivitet, du skal ta på ordene og at man bygger ting. Herregud, jeg drev mye med det på barnetrinnet. Litt mer at man bygger ting som hadde med et eller annet tema i samfunnsfag å gjøre, litt mer visuelt. Når vi hadde om Egypt, så var det å bygge pepperkakepyramider. Mens når du kommer opp her, er det noe med tiden som innhenter deg litt, og du skal komme igjennom ting og rekke ting i forhold til vurderinger og slikt. Det er dessverre sånn.

Begge lærerne uttrykker tid og arbeidsmengde som årsaker til at de ikke får brukt praktiske aktiviteter og variasjon i så stor grad som de skulle ha ønsket. En annen årsak til at denne tilnærmingen blir prioritert i forhold til mer utforskede metoder, kan være deres lange fartstid i skolesystemet. Anne og Tine er de lærerne i studien som har lengst erfaring med undervisning i skolen, og dette kan ifølge Anne sees på som en årsak til man oftere velger å ”snu bunken” og følge de samme oppleggene, istedenfor å utvikle nye metoder. Denne sammenhengen blir av Anne beskrevet slikt:

(...) for når du har jobbet ganske lenge som lærer, så glemmer du å variere metodene. Når du kom til skolen det første året, tenkte du "nå skal jeg få til en reform her", men det blir jo bare mer og mer likt

mot slutten. Du snur jo permen også starter på nytt. Så jeg tror elvene hadde satt mer pris på det og vist mer motivasjon hvis det hadde vært større rom for praktisk arbeid i undervisningen.

Som også nevnt tidligere viser hun her at hun er oppmerksom på fordelene med å variere metodene, men forklarer at dette ikke alltid skjer i praksis. Derimot kan deres forklaringer tolkes som at begge to bruker tid på å trene elevenes fronesis-ferdigheter i undervisningen ved å ha diskusjoner.

Liknende funn har også blitt gjort i tidligere forskning, som konkluderte med at prøver i samfunnsfag i ungdomsskolen ofte inneholder færre spørsmål som krever at elvene skal gi en begrunnelse og/eller komme med en vurdering (Koritzinsky, 2014). En ”teach to test”-tilnærming kan også sees på som årsaken til at det blir mindre arbeid med elevenes kreative tankeprosesser. Den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum (2010) kritiserer i sin forskning utdanningsinstitusjonene i den vestlige verden for å ha fått et for instrumentalistisk syn på utdanning. Hun hevder at ferdigheter som er testbare og som er knyttet til økonomisk profitt, ofte blir foretrukket. I sammenheng med materialet i denne oppgaven kan dette tolkes som årsaken til at turer og ekskursjoner er den undervisningsformen som blir minst prioritert av alle lærerne.

### **5.3.2 Bruken av utforskende metoder – teori eller kritisk tenkning?**

Som nevnt tidligere vektlegger lærerne viktigheten av å variere undervisningen slik at alle elevene kan delta på ulike nivåene. Dette fokuset ble spesielt synlig under intervjuet med Kevin og Thomas, som trakk inn flere eksempler på utforskende undervisningsmetoder som de tok i bruk for å jobbe med fagets innhold. Ifølge Kevin ga ”flipped classroom”-metoden han mulighet til å jobbe med både dybdelæring og kritisk tenkning i klasserommet ved å bruke utforskende metoder. Bruken av utforskende metoder for å anvende kunnskapen på ulike måter ble også nevnt flere ganger av Thomas. I begge deres beskrivelser kan vi finne arbeid med både fronesis og episteme/vertikal kunnskap, hvor de svært ofte eksisterer sammen. Dette uklare skillet blir spesielt synlig når den teoretiske kunnskapen som blir arbeidet med, tilhører den horisontale diskursen (Bernstein, 2000). Dette er fordi elevene under arbeidet med denne kunnskapen er nødt til å ta til seg forskjellige typer teoretisk kunnskap, hvor alle representerer en sannhet. Behandling av denne informasjonen krever at elevene klarer å bruke fronesis-ferdigheter til å vurdere, kritisere og reflektere rundt de ulike sannhetene.

Dette uklare skillet og den nære sammenhengen mellom de ulike formene kan knyttes til Gustavssons (2001) forklaringer om at de ulike formene er avhengige av hverandre for å fungere optimalt, og at de på denne måten forsterker hverandre. Med inspirasjon fra Britt Oda Fosse og Hovdenak (2014), mener jeg bruken av fronesis og episteme/vertikal kunnskap kan bli mer tydelig i undervisningen ved å knytte dem til didaktikkens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Didaktikkens *hva* bestemmer det eleven skal lære i form av fagstoff i undervisningen, og denne vil fungere som en kunnskapsbase for spørsmål og utfordringer i faget av fronesisk karakter. Videre kan fronesis blir forstått som både didaktikkens *hvorfor* og *hvordan*. Under arbeidet med spørsmålene og utfordringene av fronesisk karakter er det nødvendig at eleven bruker sin evne til lydhørhet, refleksjon, åpenhet og forståelse for å bearbeidet informasjon på best mulig måte. På denne måten kan fronesis fungere som didaktikkens *hvordan* som forklarer hvilke grep og metoder som kan brukes for å behandle informasjonen. Didaktikkens *hvorfor* handler om å kunne begrunne læringen som elevene mottar. Sett i sammenheng med fronesis kan denne begrunnelsen bli knyttet til elevenes kunnskap om sine etiske og politiske liv. Med andre ord vil arbeidet med fronesis gi elevene mulighet til å utvikle selvstendighet og kritisk refleksjon, som videre vil ha en positiv innflytelse på deres holdninger (Gustavsson, 2001). Ved å arbeide med kunnskapsformene fronesis og episteme/vertikal kunnskap på denne måten kan lærerne styrke elevenes ferdigheter, kunnskaper og holdninger.

## 5.4 Oppsummering og avsluttende bemerkninger

I denne studien har hensikten vært å undersøke hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av de ulike kunnskapsformene i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen. Dette har blitt gjort ved å ha kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere, med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvilke synspunkter har lærerne på de ulike kunnskapsformene?
- Hvilke kunnskapsformer får mest plass i deres undervisning?
- Er noen av kunnskapsformene mer utfordrende å jobbe med?
- Hva er årsaken til at de vektlegger som de gjør?

Lærernes synspunkter på de ulike kunnskapsformene kan bli beskrevet som varierende. Teoretisk kunnskap og hverdagskunnskap er kunnskapsformer som alle lærerne har en klar formening om hva betyr og hvordan blir brukt i undervisningen. Deres tanker om at teori er

sentralt i undervisningen av faget er også en fellesnevner som gjelder dem alle. Denne fellesnevneren blir også brukt for å beskrive kritisk tenkning av oppgavens empiri. Derimot preges deres svar av kommunikative utfordringer, samtidig som deres bruk av arbeidsmetoder i undervisningen er svært forskjellige. Flertallet av lærerne beskriver også arbeidet med kritisk tenkning-ferdigheter i undervisningen som utfordrende å beherske for elevene og utfordrende for lærerne å undervise i. Disse kommunikative utfordringene gjelder også for deres beskrivelser av praktisk kunnskap. Denne studien hevder at dette kan knyttes til uklart språk både i fagfeltet og i styringsdokument som bestemmer skolen kunnskapssyn. Videre kan også de utydelige skillene mellom de ulike kunnskapsformene sees på som en årsak til disse kommunikative utfordringene. I denne oppgaven har vi sett at kunnskapsformene til Bernstein og Aristoteles er mulige å finne i alle delene av faget. Derfor hevder jeg at disse kunnskapsformene kan fungere som gode rammeverk, som kan brukes for å tydeliggjøre fagets didaktiske språk og kanskje gi faget en didaktisk kanon. På denne måten kan en slik organisering av fagets kunnskapsinnhold bidra til å gjøre arbeidet med de ulike kunnskapsformene i undervisningen mer tydelig og gjennomtenkt.

I sin undervisning beskriver lærerne at de prioriterte teoretisk kunnskap og kritisk tenkning i undervisningen. I sine rangering plasserer alle lærerne arbeidet med teori foran kritisk tenkning, samtidig som de rangerer teoretisk kunnskap som en fagferdighet som er mindre krevende enn kritisk tenkning. Denne rangeringen passer godt med modellen til Fjeldstad, som på samme måte som kunnskapsformene nevnt ovenfor kan bidra til å gi faget mer kommunikative signaler som er felles for alle lærere i samfunnsfag. Samtidig beskriver lærerne at det er viktig å bruke tilpassede undervisningsmetoder for å inkludere alle elevene og for å gi alle mulighet til å trene på kritisk tenkning. Dette fremhever at lærerne ikke ser på kritisk tenkning som en ferdighet som kun praktiseres av faglig sterke elever, men heller av alle elever på alle nivå. En slik holdning kan vise at lærerne tar skolens og fagets demokratiske mandat på alvor, og at de er klar over at det er nødvendig å trene flere kunnskaper for å stimulere til aktivt medborgerskap.

Begrunnelser som blir vektlagt av lærerne, kan sees i sammenheng med deres ulike tilnærminger og metoder. Noen lærere knytter denne prioriteringen til vurdering, og hevder at mangel på tid og kapasitet fører til at de ikke får brukt nok utforskende metoder. Andre lærere understreker viktigheten av å variere undervisningen ved å bruke utforskende metoder slik at flere elever kan delta. Derimot er mangel på teorikunnskap det første året på ungdomsskoletrinnet en begrunnelse som alle bruker for å vektlegge denne kunnskapsformen mer i 8. klasse.

## 5.5 Videre forskning

Denne studiens funn er basert på et begrenset utvalg, og jeg skiller ikke mellom de ulike fagområdene som samfunnsfag i grunnskolen består av. En interessant videreutvikling av denne studien vil være å undersøke om studiens funn også kan være gjeldende for et større utvalg av lærere som underviser samfunnsfag i ungdomsskolen. Hvis dette er tilfelle, har vi i denne studien sett at kunnskapsformene til Aristoteles og Bernstein kan fungere som effektive verktøy for å strukturere og tydeliggjøre fagets didaktiske språk. Videre vil det også være interessant å sammenligne lærernes oppfatninger om bruken av kunnskapsformer i undervisningen av de ulike fagområdene, geografi, historie og samfunnsfag, som grunnskolens samfunnsfag består av. På denne måten vil man få undersøke om det er noen forskjeller og likheter mellom bruken av de ulike kunnskapsformene i fagets fagområder. Avslutningsvis vil jeg også understreke at denne studien kun gir innsikt i hva lærerne *tenker* om bruken av de ulike kunnskapsformene, og ikke hva som *faktisk* blir gjort i undervisningen. Skulle dette vært et videre mål å undersøke, vil observasjon, som datainnsamlingsmetode, bidra til å få økt innsikt i hva som foregår i praksis.



# Litteraturliste

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? . I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Case, R. (2007). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45:2, 45-49.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse - konvensjon og kritikk. *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*, 125-142.
- Fjeldstad, D. (2009a). Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse. *Grunnleggende ferdigheter i alle fag.*, 185-211.
- Fjeldstad, D. (2009b). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. utg., (s. 251-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (2), 66-79.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.

- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi : fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maarud, K. L. (2011). *Kunnskap i skolen: noen glimt fra elevers syn på skolens kunnskapsformer og pedagogiske kode*. Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*, 2. utg. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- McConnell-Henry, T., James, A., Chapman, Y., & Francis, K. (2010). Researching with people you know: Issues in interviewing. *Contemporary Nurse*, 34(1), 2-9. doi: 10.5172/conu.2009.34.1.002 [Hentet 10.02.2017]
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x [Hentet 10.01.2017]
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Paskevic, M. (2014). *Kunnskap i skolen: en kvalitativ undersøkelse blant elever i videregående skole*. Masteroppgave i allmennpedagogikk. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, 11-30. Chicago: University of Chicago Press.
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2. utg., (s. 155-173). Oslo: Universitetsforlaget
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Støen, K. B. (2014). *Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag*. Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra [http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett\\_visning](http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Komplett_visning) [Hentet 17.01.2017]
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Young, M. (2009). What are schools for? I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy: A Critical Perspective*, Vol. 2, (s. 10-18). London: Routledge.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Mehmet Ilgaz, og jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg jobber for tiden med en avsluttende masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk ved instituttet for skoleforskning og lærerutdanning. Temaet for oppgaven er kunnskap i samfunnsfagundervisning, og hensikten er å undersøke hva samfunnsfaglærere tenker er viktig at elevene lærer i undervisningen.

Oppgaven vil fokusere på samfunnsfaglærere på ungdomsskole, og jeg har derfor valgt å sende deg denne forespørselen som jeg håper du vil godta. Undersøkelsen vil omhandle lærerens syn og tanker om sammenhengen mellom kunnskap og undervisning i faget. Også mulige utfordringer knyttet til denne sammenhengen vil bli trukket frem.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Som deltager ønsker jeg at du deltar i et intervju som vil vare rundt 1 time, og jeg vil så klart tilpasse tid og sted til hva som er ønskelig og mulig. Under selve intervjuet vil jeg bruke lydopptak og ta skriftlige notater for å kunne få med meg all informasjon som kommer frem i intervjuet, og slik at informasjonen som kommer frem blir behandlet på best mulig måte.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. All informasjon som blir samlet vil være konfidensiell, og alle opplysninger vil bli anonymisert og opptakene vil bli slettet når oppgaven leveres, i juni 2017. Dette vil si at enkeltpersoner vil ikke bli gjenkjennelig når oppgaven er ferdigstilt. Etter at oppgaven blir godkjent vil den være tilgjengelig på UiOs offentlige DUO vitenarkiv database. I tillegg vil jeg personlig sende deg en kopi av originalen som en form for takk for deltakelse.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien kan du kontakte meg på telefonnummeret (telefonnummeret er fjernet) eller sende e-post til (e-post er fjernet). Det er også mulig å kontakte min veileder Jan Grannäs ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på e-post (e-post er fjernet).

## Samtykke til deltakelse i studien

*Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen er du nødt til å signere en samtykkeerklæring som du ser her. Jeg vil ta med denne på intervjuet.*

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide for prosjektet

### **Innledning**

- Om meg: Hvem jeg er, hvorfor jeg gjør en slik undersøkelse og hva målet med undersøkelsen er.
- Presentere de ulike temaene intervjuet vil fokusere på.

### **Om informant**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag?
- Hva er din utdanningsbakgrunn?

### **Generelt om undervisning i faget**

- Hva tenker du er gledelig med undervisning i samfunnsfag?
- Synes du undervisning i samfunnsfag kan være utfordrende?
- Har du noen formening om hvilken verdi eller nytte faget har for elevene?

### **Kunnskap i samfunnsfag**

- Hvordan vil du beskrive kunnskaper og ferdigheter som du tenker er sentrale i faget?
- Tenker du det er noe forskjell mellom kunnskap i samfunnsfag og kunnskap i andre fag, som for eksempel naturfag?
- Kan du forklare hvilke kunnskaper du ønsker å fremme i din undervisning?
  - Utdyp gjerne hvis du mener det varierer mellom de ulike trinnene og elevgruppene.
- Mener du at alle kunnskaper får like stor plass i undervisningen, eller er noen mer dominerende?

### **Ulike former for kunnskap**

#### Teoretisk kunnskap

- Hvor ofte jobber elevene med teoretisk kunnskap i undervisningen?

### Kritisk tenkning:

- Hva tenker du ligger bak uttrykkene ”reflektere”, ”diskutere” og ”vurdere kritisk”, som vi ofte finner i læreplanen for samfunnsfag?
- Hvor ofte trener elevene evnen til å argumentere og reflektere i undervisningen?
- Forgår denne undervisningen separat fra undervisningen om faktakunnskap eller sammen med den?

### Praktisk kunnskap:

- Kan du fortelle meg hva du tenker om å bruke praktiske aktiviteter i undervisningen?
- Hvor ofte får praktiske aktiviteter plass i din undervisning?
- Hvordan tenker du praktiske aktiviteter kan bidra til elevenes læring?
  
- Tenker du det finnes noen forskjeller mellom elever og hvilke kunnskaper de er mest egnet til å jobbe med?
  - Hvordan blir dette synlig i undervisningen?

### Hverdagskunnskap

- Hva tenker du om å bruke elevenes hverdagskunnskaper (erfaringer) i undervisningen?
- Hvilke fordeler og ulemper mener du eksisterer med bruken av denne formen for kunnskap?
  
- Har du noen oppfatning om hva begrepet "didaktisk fantasi" betyr?
  
- Det har i den siste tiden vært økt fokus på kunnskap og informasjon i den politiske verden. Tenker du dette har hatt en innvirkning på undervisningsmetodene og kunnskapene som blir videreført og arbeidet med i undervisningen din?

### **Avslutning:**

- Er det noe du ønsker å legge til som jeg har ikke har stilt spørsmål om eller som du ønsker å si?