

Hva er egentlig et begrep?

En kvalitativ oppgave om læreres forståelse av og arbeid med fagbegreper i samfunnsfag

Lewi C. Østberg



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

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Hva er egentlig et begrep?

En kvalitativ oppgave om læreres forståelse av og arbeid med fagbegreper i samfunnsfag

Hvilken indflydelse har sprogbrugen i skolen på den måde hvorpå børn lærer? Hvordan kan det være, at der i en skole, som giver alle børn mulighed for at lære, altid kun er nogle, som har succes, mens andre ikke slår til? Hvordan kan læring blive en meningsfuld og succesrig oplevelse for alle børn? [...] Disse problemer har tilsyneladende altid stået på dagsorden for den pædagogiske teori og praksis (Chouliaraki, 2001, s. 26).

© Lewi C. Østberg

2017

Hva er egentlig et begrep?

En kvalitativ oppgave om læreres forståelse av og arbeid med fagbegreper i
samfunnsfag

Lewi C. Østberg

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

Trykk: Copy Cat – avd. Nydalen

IV

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med innsikt om hvordan fagbegreper blir forstått og arbeidet med i samfunnsfag. I samfunnsfag har fagbegreper en sentral plass, og blir sett på som en av de komplekse fagferdighetene (Fjeldstad, 2009a). Lærerne som er intervjuet i denne oppgaven ser i et dannelsesperspektiv, forstått som at det samfunnsfaglige vokabularet innehar kapabiliteter til å myndiggjøre (empower) elevene til å ta aktivt del i samfunnslivet. Et grunnleggende formål med denne oppgaven er å undersøke hvordan man kan forstå myndiggjøring av elever hvis de språklige kapabilitetene er ulikt fordelt mellom elevene. Med utgangspunkt i analyse av kvalitative forskningsintervju, samt teoretisk tilfang av blant annet poststrukturell språkforståelse (Laclau & Mouffe, 2001) og Bourdieus (1977) teori om kulturell kapital, forsøker denne oppgaven å svare på følgende problemstilling: *Hvordan forstår lærere fagbegreper i samfunnsfag?*

For å svare på problemstillingen har jeg undersøkt hva tre faglærere for fellesfaget samfunnsfag på VG1 sier om hvordan de forstår fagbegreper, og hvordan de arbeider med begreper. Et av hovedfunnene er at det i forståelsen av fagbegreper er et tilsynelatende spenn mellom på den ene siden forståelsen av fagbegreper må ligge i bunn, som en statisk grunnmur, og på den annen side at fagbegreper er mobile verktøy. For det andre finner jeg at elever deles inn i kategoriene svake, middels og sterke elever og at lærerne opplever at de sterke elevene bruker begrepene *naturlig*. Denne formen for naturliggjøring tolkes som at de sterke elevene bruker fagbegreper med en form for letthet (*ease*). En slik tilsynelatende lett omgang med begreper kan vitne om at elevene stiller ulikt i møtet med fagbegreper i samfunnsfag, og en slik forståelse av språket og fagbegrepene er et kjennetegn innenfor det profesjonelle domenet – skolens sekundære diskurser. Et tredje funn er forståelsen om at dagens elever har opparbeidet seg et utvidet handlingsrom (*agency*) som viser seg blant annet i arbeidet med begreper. Dette handlingsrommet kan på den ene siden tolkes som en trussel i undervisningen, samtidig som det kan tolkes som en form for demokratisk beredskap.

Denne oppgaven tilbyr en ny måte å forstå fagbegreper i samfunnsfag på ved å se på begrepsdanning som arbitrært (tilfeldig). Det innebærer at det ikke er gitt hva betydningen av begreper egentlig er. En slik språkforståelse kan åpne opp skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008) for en bredere forståelse av fagbegrepenes plass i samfunnsfag – dette gjennom å bringe elevenes språk og erfaringsverden inn i undervisningen i samfunnsfag.

Forord

Aller først vil jeg rette en stor takk til min veileder, Elin Sæther. Uten din veiledning og støtte ville jeg ikke omsider klart å levere denne oppgaven. Takk for interessante og rike samtaler.

Også en stor takk til informantene som stilte opp til intervju. Jeg er veldig takknemlig for at dere ville dele deres tanker og erfaringer.

Jeg vil også rette en uavkortet takk til min kjære kone, Carine. Tusen takk for at jeg fikk sommeren 2017 til å skrive ferdig denne oppgaven. Ikke minst vil jeg takke for alle disse årene jeg har brukt til studier – du har måttet holde ut mye. Tusen takk.

Ellers vil jeg takke tidligere medstudenter, og spesielt Thomas, for gode samtaler. Vi har sannelig blitt dannet i løpet av utdannelsen. Jeg vil også takke gode venner og familie for støtte i løpet av hele min utdanning. Spesielt takk til Ellen for støtte og til korrekturhjelp.

Signe og August, pappa kommer hjem igjen. Og Signe, det blir oss to på høstferie.

Oslo, 14.8.2014

Lewi C. Østberg

Denne oppgaven er dedikert til pappa.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	1
1.2	Begrunnelse og motivasjon	2
1.3	Reiserute	4
2	Teori	6
2.1	Semiotikk.....	6
2.1.1	Språk og subjekt	8
2.2	Fra primær til sekundær diskurs	8
2.3	Sosial ulikhet	9
2.3.1	Mobilitet.....	9
2.3.2	Et egalitært samfunn og et meritokrati.....	10
2.4	Pierre Bourdieus teori om sosial ulikhet.....	11
2.4.1	Den språklige kapitalen	12
2.4.2	Ulike tolkninger av kulturell kapital	13
2.5	Pedagogiske koder.....	18
2.6	Makt.....	19
2.7	Samfunnsfagets mandat og kjennetegn	21
2.7.1	Fagbegreper i læreplanen	22
2.7.2	Fagets innholdsord - Konkrete og abstrakte begreper.....	22
2.7.3	Komplekse fagferdigheter i samfunnsfag	23
3	Metode.....	27
3.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	27
3.2	Kvalitativt forskningsdesign.....	28
3.3	Kvalitative forskningsintervju	29
3.4	Utvalg av informanter og innsamling av data	31
3.5	Tematisk innholdsanalyse.....	31
3.6	Reliabilitet og validitet	33
3.7	Etiske implikasjoner	35
4	Presentasjon og diskusjon av empiri	37
4.1	Et vellykket begrepsapparat?.....	37
4.2	Hva er begreper?.....	38

4.2.1	Innhold	39
4.2.2	Metaforer om begreper – byggeklosser og verktøy	42
4.2.3	Begrepenes subjektive og objektive side	46
4.2.4	Fagbegrepenes betydning – Å vite, kunne, lære, bruke og forstå	48
4.2.5	Begreper for å nærme seg formålet i faget	50
4.3	Ulike elevforutsetninger	51
4.3.1	Den svake og sterke eleven	52
4.3.2	Modning og språk – «det var lissom imperialisme»	54
4.3.3	Språk og begreper hos minoritetsspråklige elever	57
4.4	Arbeid med begreper	60
4.4.1	Tilfang av begreper – faglærers autonomi versus lærebok	60
4.4.2	Elevmedvirkning og (av)makt.....	62
5	Konklusjon	66
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	78

1 Innledning

Ifølge Laclau og Mouffe (2001) får vi tilgang til vår virkelighet gjennom språket. Videre har mennesker ulike ideologiske og politiske syn og løsninger på ulike saker. At vi har ulik tilgang til språket har for eksempel kommet til uttrykk gjennom «språk er makt» (Blakar, 1973; NOU2003:19), «kunnskap er makt» (Bacon, 1597) og endog «vilje til makt» (Nietzsche, 1962). I skrivende stund er det valgkamp i forbindelse med stortingsvalget 2017. Ett av temaene som har blitt livlig diskutert våren 2017 er *ulikhet*. Politikere og samfunnsdebattanter har diskutert økonomisk og sosial ulikhet, og det hersker stor uenighet om hva som er årsaken(e) til den observerte økningen av ulikhet, og om det er en kortsiktig eller vedvarende utvikling.

Samfunnsfag er et fag som har til oppgave å danne unge mennesker til kritiske og aktive medborgere. Et teoretisk bidrag som trekker dette i tvil er Bourdieus (1974; 1977; 1984; 1985) teori om sosial ulikhet, hvor han mener at praksisen i skolen opprettholder ulikhet. I den forbindelse er det interessant å reflektere over om arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag kan virke med på å opprettholde ulikhet, eller om det innehar potensiale til å frigjøre elevene henimot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Sagt på en annen måte: Kan samfunnsfaget sikre reelle like muligheter? Noen vil si at alle har sjanselighet i det norske skolesystemet, alle har lik sjanse til å bli aktive medborgere. Man må bare ville det nok, og jobbe hardt nok.

1.1 Problemstilling

Denne oppgaven skal primært undersøke hva lærere tenker fagbegreper i samfunnsfag er. Det vil også inkludere hva lærerne sier om hvordan de selv og elevene jobber med fagbegreper i samfunnsfag. Denne oppgaven har som hovedmål å svare på denne problemstillingen:

Hvordan forstår lærere fagbegreper i samfunnsfag?

For å besvare problemstillingen kommer jeg til å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som alle undersøker didaktiske aspekter:

Hva mener faglærere at fagbegreper er?

Hvorfor jobbe med fagbegreper i samfunnsfag?

Hvordan arbeider faglærer med fagbegreper i faget?

I arbeidet med fagbegreper gjøres det et tilfang av bevisste og ubevisste didaktiske tilnærminger. Solhaug (2006) sier at det er hensiktsmessig å vinkle begrepsarbeidet ved å bruke kjente og konkrete begreper og eksempler. Det samme antyder læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Spørsmålet da blir hva er kjent for elevene? Hva har de i ryggsekken sin når de kommer til samfunnsfagundervisningen? Flere av lærerne som er intervjuet snakker om å finne et minste felles multiplum for fagbegreper i samfunnsfag, de snakker også om elevkategoriene svake og sterke elever. For å undersøke disse spørsmålene blir ulike variabler trukket inn i diskusjonen på bakgrunn av hva informantene sier. Bakgrunnsvariabler som blir diskutert er blant annet elevforutsetninger forstått som tidligere skolebakgrunn, sosioøkonomiske forutsetninger og kulturell kapital. Det vil i noen grad også bli trukket inn samfunnsmessige forhold som skolepolitikk, læreplan, samt kjennetegn ved lærerprofesjon. Med andre ord vil diskusjonen preges av ulike innfallsvinkler og kontekstuelle forhold som virker inn i arbeidet med fagbegreper.

1.2 Begrunnelse og motivasjon

Målsetningen med denne oppgaven er å bidra med nye perspektiver på arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Dette vil jeg gjøre gjennom didaktiske refleksjoner vedrørende hva fagbegreper er, og hvordan språket og forståelse er virksomt i arbeidet med fagbegreper. Oppgaven er primært interessert i lærerens refleksjoner, men en grunnleggende interesse er selvsagt elevperspektivet.

Motivasjonen til denne problemstillingen, samt teoretiske og didaktiske vinklinger, er for å «[...] hjelpe oss til mer bevisst å velge lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurderingsordninger som kan styrke opplæringens grunnleggende verdier og formål» (Koritzinsky, 2012, s. 12). For å kommentere det siste først: Skolen, og samfunnsfaget, har et utjevningsmandat (Stray, 2014). Samfunnsfag er på den ene siden et *dannelsesfag*, og på den annen side et teoretisk fag (Hesby, 2015). Sentralt i arbeidet i samfunnsfag står «[...] forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne oppgaven søker å ta *formålet* med faget på alvor og retter fokus mot didaktiske utfordringer og implikasjoner som oppstår når skolen forsøker å ta fagets formål på alvor. Oppgaven søker en mer bevissthet vedrørende fagbegreper og dets forutsetninger, betingelser, rolle og sammensetninger i samfunnsfag.

Fagbegreper i et danningperspektiv forstås slik sett som at det samfunnsfaglige vokabularet innehar kapabiliteter til å myndiggjøre (empower) elevene til å ta aktivt del i samfunnslivet, og at disse kapabiliteter er ulikt fordelt mellom elevene.

Ifølge Pierre Bourdieu (1977; 1984; 1985) og Basil Bernstein (1971; 2000) er skolen med på å reprodusere sosiale ulikheter. Bourdieus teori om sosial reproduksjon viser sammenhengen mellom tilgang på språklige ressurser og andre former for makt og privilegier i samfunnet. Dette skjer gjennom skjulte mekanismer, blant annet gjennom språklig kapital forstått som symbolsk kapital. Bourdieu (1977) mener at elever som får støtte hjemme stiller med et komparativt fortrinn i skolen. Dette virker blant annet gjennom at elever med kulturell kapital har en fordel ved at de beveger seg med *letthet* (ease), og at én av strategiene er utestengingsmekanismer gjennom språklig distinksjon. Her ligger det også flere makt-perspektiver. Hvis en forstår samfunnsindivider som aktører med ulik tilgang til språk, og at det forsterkes gjennom tilegnelsen av skolens *sekundære diskurser* (Øgreid, 2008) hindrer det skolen, og faget, i å realisere sitt utjevningsmandat. Dette fordi blant annet bruken av fagbegreper legitimeres ved å vises til som elementære *verktøy* eller *byggesteiner*. Dette impliserer vurdering av måloppnåelse av begrepsbruken der undervisningen søker en operativ nivåhevelse fra det å referere til et fagbegrep og videre til en *aktiv bruk* av fagbegreper.

Fjeldstad (2009a) argumenterer for at fakta og fagbegreper, som kan forstås som del av den teoretiske innholdssiden i faget, er grunnleggende og sentrale elementer i arbeidet med kunnskap, ferdigheter og kompetanse i samfunnsfag. Fagbegreper i samfunnsfag har en *operativ dimensjon*, der det er snakk om å ta i bruk begreper for blant annet å diskutere. Dette perspektivet er svært aktuelt da samfunnsfag tradisjonelt legger opp til mye *muntlig aktivitet* med blant annet klasseromsdiskusjon. I tillegg er samfunnsfag et muntlig trekkfag. Det vil si at eksamensordningen er muntlig. Dette innebærer at arbeid med begreper i samfunnsfag fordrer muntlige ferdigheter i tillegg til skriftlige fagtekster og prøver. De grunnleggende ferdighetene, hvorav muntlig, lesing og skriving blir i denne oppgaven spesielt vektlagt. Det sagt, digitale og matematiske ferdigheter gjør seg absolutt også gjeldene i arbeidet med begreper.

For å oppsummere premissene for denne oppgaven: Hvis språklige ressurser er ulikt fordelt, og at dette bidrar til å reprodusere ulikhet med blant annet selektering i det videre utdanningsløpet, da bør samfunnsfaget være bevisst disse mekanismene. Sagt på en annen måte, oppgaven til skolen er å utjevne sosiale forskjeller – men skolen og samfunnsfaget kan

selv være en del av det som reproducerer denne ulikheten. Da er refleksjon nødvendig. Samfunnsfagdidaktikkens formål og funksjoner er blant annet å «... analysere mangetydige hensikter og innhold i læreplaner [...] og dermed styrke vår evne og lyst til reflektert læreplantolking og undervisningspraksis» (Koritzinsky, 2012, s. 12). Slik sett søker denne oppgaven å trekke inn utjevningsmandatet, og se det i lys av sosial ulikhet og som kan virke inn i arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag, og videre, koble det opp mot didaktiske muligheter som kan tas inn i arbeidet med begreper. Til det sistnevnte vil teori og didaktiske arbeidsmetoder veves sammen med intervjuobjektens praksis.

1.3 Reiserute

I dette kapitlet har jeg presentert tema og problemstillingen for oppgaven, og videre begrunnet grunnpremissene for oppgaven. Kapittel to inneholder ulike teoretiske rammeverk for denne oppgaven. Først presenterer jeg hvordan språk blir forstått i denne oppgaven ved å redegjøre for semiotikkens grunnantagelser for hvordan sosiale tegnsystemer inngår i meningsdannelse. Videre blir det redegjort for Øgreids (2008) perspektiv på *skolens sekundære diskurser*. Den neste delen av kapitlet vies til sosial ulikhet, der jeg først diskuterer sosial ulikhet i en norsk kontekst. Deretter presenterer jeg Bourdieus (2006) teori om sosial ulikhet. Sentrale momenter i Bourdieus teori er kulturell kapital med vekt på stilistiske og symbolske aspekter. Påfølgende vies det noe plass til Bernsteins (2000) forståelse av pedagogiske koder. Videre diskuterer jeg fagbegrepenes plass i samfunnsfag, og kobler det opp mot formålet i samfunnsfag med et spesielt fokus på arbeidet med å myndiggjøre elevene mot å bli aktive medborgere. Samfunnsfag er et fag hvor begreper står sentralt i arbeidet med kompetanse, noe som fremkommer i modellen for komplekse fagferdigheter.

I kapittel tre presenterer og diskuterer jeg metodiske valg for undersøkelsen, forskningsdesign, reliabilitet og validitet. Problemstillinger som handler om forskerrollen og tolkning av empiri har en spesielt viktig plass i dette kapitlet.

I kapittel fire presenteres og diskuteres empiriske funn simultant. Kapitlet er strukturert etter 1) hva er begreper, 2) elevforutsetninger og 3) arbeid med begreper. I den første delen presenterer jeg hva informantene forstår ved fagbegreper – både innholdet i begrepene og virkningen informantene mener begreper har i undervisningen. Jeg diskuterer ulike tolkninger

i lys av nevnte språkteori. Videre undersøker jeg hvordan en kan forstå metaforene «i bunn», «byggeklosser» og «verktøy» som finnes i datamaterialet. I den andre delen av kapitlet rettes fokuset mot ulike elevforutsetninger i forståelsen og arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Ulike aspekter vedrørende elevforutsetninger og kategoriene svake og sterke elever blir diskutert med blant annet forståelsen av kulturell kapital og *ease*. I det tredje, og siste, delkapitlet presenteres noen aspekter vedrørende arbeid med fagbegreper. Deriblant hvordan lærebok og elevmedvirkning implementeres i arbeidet med fagbegreper.

I kapittel fem oppsummerer jeg de empiriske funnene og de viktigste punktene fra diskusjonen i det foregående kapitlet og avrunder oppgaven med noen konkluderende bemerkninger.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg, i tillegg til å diskutere kjennetegn på samfunnsfagets mandat og formål, gjøre greie for og diskutere to tema: språk og ulikhet. Gitt oppgavens begrensende omfang er jeg forhindret i å ta med alle aspekter i sin helhet¹. Da oppgaven handler om begreper og språk, er det et godt startpunkt å innlede med semiotikkens forståelse av tegn.

2.1 Semiotikk

Betraktninger om språk og begreper vil i denne oppgaven bygge på strukturalistisk og poststrukturalistisk språksyn. Kort fortalt formidler disse språkteoriene en forestilling om at språket er konstruert i ulike mønster som våre utsagn følger når vi handler innenfor ulike sosiale domener. Jørgensen og Phillips (1999) ser på sosialkonstruksjonisme som en bredere kategori som poststrukturalismen er del av. Denne språkforståelsen kan spores tilbake til Ferdinand de Saussures (1970) ideer på tidlig 1900-tallet. Saussure betegnes ofte som grunnleggeren av den moderne strukturelle lingvistikken (Heradstveit & Bjørge, 1992), en del av det som omtales som *strukturalismen*. Saussure så på språk som samhandling i en kontekst gjennom utveksling av ytringer som består av *tegn*. Tegnet er i denne sammenhengen en korrelasjon mellom et uttrykk (signifikant) og innhold (signifikat). Uttrykk blir her forstått som det fysiske uttrykket som for eksempel et verbalutsagn eller skriftbilde. Innhold er således det mentale innholdet eller ideen som uttrykket referer til. Hovedideen er at relasjonen mellom verden og språket er *arbitrært*, altså vilkårlig (Saussure, 1970). Det er ikke gitt hva det språklige uttrykket for et vesen, et fenomen eller et objekt skal være. Det er da også derfor ulike språk har ulike tegn for hvorledes det uttrykkes. For eksempel uttrykkes *maktfordelingsprinsippet* på polsk *разделение властей*, mens på islandsk uttrykkes det *skipting ríkisvaldsins*. Poenget er at det er ingen naturlig forbindelse mellom rettsprinsipper og hvordan det uttrykkes. Betydningen får vi gjennom *sosiale konvensjoner* om hvilke tegn som skal brukes for det som skal uttrykkes. Konvensjoner forstås her som overenskomster for hvordan deltakere i et fellesskap skal koordinere samhandling i en gitt type situasjon (Svennevig, 2001, s. 29). Det er igjennom de kulturelle konvensjonene vi er i stand til å koble et bestemt uttrykk til et bestemt innhold. Disse kulturelle konvensjonene utgjør slik

¹ For eksempel er teorien om *det sosiale rom*, en sentral del av Bourdieus (1985) teori, utelatt i denne presentasjonen.

sett en *kode* (Heradstveit & Bjørgo, 1992). Det er det denne koden som gir tegnet mening. Via den kulturelle koden lærer elever å kople uttrykket maktfordelingsprinsippet til innholdet i begrepet. Saussures poeng er at hvert enkelt tegn dypst sett er et tilfeldig uttrykk for et bestemt innhold, og videre, at betydningen av hvert tegn kommer av tegnets relasjon til andre tegn. «Ett tecken får sitt specifika värde genom att skilja sig från andra tecken» Jørgensen og Phillips (1999, s. 16). For eksempel kan vi skille tegnene *sosialistisk* og *borgelig* med den hensikt å skille to politiske sider fra hverandre. Begrepene opptrer slik sett i et nettverk, eller strukturer, med andre begreper. Det er i kraft av å skille seg fra andre begreper at begrepet får sin betydning (Jørgensen & Phillips, 1999). Ifølge Saussure (1974) er det slik at et begrep får mening med at det står i opposisjon til et annet begrep. Det er altså i dette systemet av distinksjoner at vi finner mening i ulike begreper. Dette blir også kalt for *posisjonsverdien* til tegnet (Heradstveit & Bjørgo, 1992).

Charles Peirce var en av de toneangivende skikkelsene innenfor pragmatikken på tidlig 1900-tallet. Hans tegnforståelse skiller seg fra de Saussures tegn ved at han også var opptatt av hva tegnet *refererer* til i ytringer, mens de Saussures var opptatt av tegnet som abstrakt struktur eller ressurs. Peirce (1994) skiller mellom *uttrykk*, *betydning* og *referanse*. I en undervisningssituasjon kan dette for eksempel være at en lærer snakker om at noen muslimer er en religiøs minoritet i Norge. Muslim er da det språklige, eller skriftlige, *uttrykket* som læreren uttaler. Det mentale innholdet er da subjektene, både lærer og elevers, mentale forestilling av en muslim. Dette utgjør de subjektive betydningene av uttrykket. *Referansen* er henvisningen til den sosiale, eller ytre, verden utenfor klasserommet.

Poststrukturalismen som oppstod i Frankrike på 1960-tallet, tok utgangspunkt i strukturalismen, men forkastet mange av strukturalismens konklusjoner, deriblant forståelse av tegnenes faste posisjoner relatert til hverandre. I poststrukturalistisk teori får tegn fremdeles betydning, men da med en presisering av at tegnene endrer seg ut fra i hvilken sammenheng de anvendes (Laclau, 1993). Denne distinksjonen fra strukturalismen poengterer det faktum at et ord vil kunne variere sin betydning i ulike kontekster. Dette svarer på en av hovedutfordringene til strukturalismen, nettopp hvordan forklare *endring*. Poststrukturalismen løser dette med å forstå tegnenes betydning som glidende i sine forhold til hverandre.

2.1.1 Språk og subjekt

Poststrukturalismen hevder at menneskets tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket. Det er således ved hjelp av språket at man skaper representasjoner av virkeligheten. Et hovedpoeng her er at disse representasjonene ikke bare gjenspeiler foreliggende forståelser, men endog skaper virkelighet. Den fysiske verden finnes, men den får mening gjennom *diskurs*. De ulike diskursene representerer ulike forståelser av et gitt fenomen i den virkelige verden. Språket er det som konstituerer den sosiale verden, herunder sosiale identiteter og sosiale relasjoner. Disse språklige perspektivene ligger til grunn for mye av hvorledes språket brukes. Slik sett er ikke fagbegreper i samfunnsfag naturgitt – de er sosiale konstruksjoner. Nå kan det diskuteres hvor grensen går mellom sosiale konstruksjoner og objektive realiteter. Ifølge Tjora (2016) handler det ikke om å avvise eksistensen av objekter, men man er heller opptatt av betydningen av *meningene* som tillegges å være objektive.

2.2 Fra primær til sekundær diskurs

Som vi har sett skjer meningsskapning gjennom språket, og individer får således tilgang til verden gjennom språket. Dette foregår gjennom ulike diskurser, hvor hver diskurs har egne fortolkninger av virkeligheten. Da er det relevant å se på hvorledes diskurser gir mulighet til meningsdannelse innenfor skolen.

Ifølge Øgreid (2008, s.77) gjelder de *sekundære diskurser* språkbruk innenfor utdanning og samfunnsliv. Denne språkopplæringen må skolen ta ansvar for. Det primære språket er sett på som «dagliglivets domene for læring» (Macken-Horarik i Øgreid, 2008, s.77). Skillet mellom primær- og sekundær diskurs forteller at når kontekst endres skjer det noe med språket. Som vi så tidligere, er dette en poststrukturell antagelse om at ord vil kunne variere sin betydning i ulike kontekster. I dagliglivets domene for læring, altså den *primære diskursen*, kjennetegnes språkbruken av å være spesifikk, personlig, uformell, spontan, konkret og erfaringsorientert (Øgreid, 2008). I kontekster som krever spesialisering og kritisk tenkning, herunder skole og utdanning, kreves det andre valører av og i språkbruken.

I kontekster som krever spesialisering og kritisk tenkning, vil språkbruken preges av det ved at *begrepene* vi bruker, er mer spesialiserte og tekniske, er på en mer abstrakt og generelt nivå, og språkbruken er mer formell, upersonlig og planlagt (Øgreid, 2008, s.78, min utheving).

I skillet mellom disse domene ligger det en forventning om en overgang – fra det spesifikke, personlige og konkrete til abstrakt, formelt og upersonlig. Øgreid (2008) mener at skolen har et spesielt ansvar for å innlemme elevene i den sekundære diskursen. En utfordring er at elevene kommer med ulike forutsetninger til samfunnsfagundervisningen. En av bakgrunnsvariablene som er i spill på individnivå er sosioøkonomisk status, en samlebetegnelse for foreldrenes utdanning, inntekt og yrke (Skirbekk, 2015).

2.3 Sosial ulikhet

Et av de sterkeste og mest holdbare funnene i sosiologien er at sosial bakgrunn påvirker valg av utdanning (Boudon, 1974; Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish, 2007). De samme funnene finner man også for norske og nordiske forhold (Hansen, 1999; Jørgensen, 2000)². Det vil si at de karakterene elevene får etter endt videregående skole korrelerer med sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler som for eksempel mor og fars høyeste fullførte utdanning. Karakterene til elevene etter videregående skole har betydning for videre i utdanningsløp. I fremveksten av kunnskapssamfunnet er det først og fremst utdanning som legitimerer tilgang til posisjoner og privilegier (Baker, 2009). Dette betyr da også at sosial bakgrunn er medvirkende årsak til hvordan elever selekteres i overgangen ungdomsskole over til videregående skole. En av grunnene som muliggjør dette er at hovedregelen³ i det norske skolesystemet er fritt skolevalg samt inntak på bakgrunn av karakterer fra grunnskolen. Det kvalifiserende aspektet er slik sett en av grunnene til at elever, og lærere, er opptatt av karakterer (Hegna et al., 2013; Dæhlen et al., 2011; Øia & Vestel, 2014). Det betyr absolutt noe hvilke karakterer man har. Litt sleivete sagt kan man si at karakterer sier noe om hvem du er og hvor du kommer fra.

2.3.1 Mobilitet

Det norske samfunnet kjennetegnes av relativt sterk mobilitet (Frønes & Kjølørød, 2010). Samtidig er den nettopp relativ. Goldthorpe (2000) har påpekt at utviklingen har ført til færre som jobber i jordbruk og industri, og følgelig må barna av tidligere industriarbeidere finne seg noe annet å gjøre. Slik sett vil forståelsen av relativ mobilitet være bedre på å besvare hvor åpent et samfunn egentlig er. Mobiliteten preges allikevel i stor grad av stabilitet, både over

² For en alternativ analyse av utdanning og sosial mobilitet i det 20. århundre se Breen (2010).

³ For elever med kort botid i Norge og/eller minoritetsspråklige elever er det særlige bestemmelser (Forskrift om inntaksregler for vg-skoler, Oslo, 2017, § 15)

tid og mellom land. Som jeg allerede har vært inne på, spiller sosioøkonomiske forhold inn for hvor i samfunnhierarkiet man ender opp. Foreldre fasiliterer i større grad enn tidligere i barnas oppvekst – det Frønes (2010, s. 35-36) har formulert som «[...] foreldrene blir det sentrale støtteapparatet i barnas utdanningsmaraton». Men dette støtteapparatet er fordelt ulikt mellom barn og unge som vokser opp.

2.3.2 Et egalitært samfunn og et meritokrati

Det norske samfunnet betegnes som et egalitært samfunn der likehetstankegangen står sterkt (Prieur, Rosenlund & Skjott-Larsen, 2008). Samtidig har den økonomiske ulikheten økt med 14 % fra 2006 frem til i dag (NOU 2017:10). Den økte økonomiske ulikheten i Norge de siste elleve årene har blitt livlig diskutert vinteren og våren 2017. Det har blitt vist til flere årsaker til at det øker, blant annet innvandring. Det hersker uenighet om den observerte sosiale og økonomiske ulikheten er vedvarende eller om dette kun er for en kortere periode. Men at det er ulikhet i det norske samfunn, både sosial og økonomisk, er det liten tvil om. Det søkes da også politiske løsninger på dette (Sundvolden-plattformen, 2013). Utdanning trekkes her frem som en løsning for å utjevne sosial ulikhet. I denne sammenheng spiller samfunnsfaget en rolle i å myndiggjøre elever som fremtidige samfunnsborgere.

En meritokratisk tilnærming innebærer at elever sosialiseres til å fungere som privilegerte innehavere av makt og status i et *åpent samfunn*. At samfunnet er åpent innebærer for eksempel at alle elever har tilgang til de samme skoleinstitusjonene. Det som rettferdiggjør de privilegertes status er at det er ervervet gjennom talen, hardt arbeid, i tillegg til et bredt utvalg av kulturelle og sosiale opplevelser. Slik sett blir forklaringen på sosial og økonomisk ulikhet at de mindre privilegerte ikke har jobbet hardt nok eller mangler talent. Med andre ord, høy status blir sett på som opptjent, ikke basert på «entitlement». Denne forståelsen av ulikhet kan bygges ut med en strukturorientert forståelse, som blant annet Bourdieu (1977) representerer. Shamus Khan (2010) har en tilnærming som gjør et poeng ut av hva som er meritokratiske mekanismer i et *tilsynelatende* åpent samfunn. Han snakker om at det er en ny elite som vokser frem, en elite som ikke baseres på «entitlement» alene. «We need to make sense of how the rise of the meritocracy has created a new elite marked less by protectionism and more by openness» (Khan, 2010, s. 35). Han sier videre at «[t]oday what is distinct among the elite is not their exclusivity but their ease within and broad acceptance of a more open world». Her ser vi en bourdieusk bruk av bevegelse med tilsynelatende letthet (ease)

som en forklaring på individers plassering i et «naturgitt» hierarki. Khan (2010) mener dette muliggjør at en ny elite blir skapt og opprettholdes der tilgangen er begrenset i subtile måter. Han peker på at blant annet språk og begrepsliggjøring kan virke som ett av de momentene som skiller høy fra lav (Khan, 2010). Paradokset som Khan her adresserer er at i et mer åpent samfunn, hvor det er lik sjanselighet, skulle en tro det ville lede til mer likhet da de som tidligere var ekskludert nå har tilgang ved å arbeide hardt. For å forstå hva som muliggjør en slik form for letthet (ease) er det hensiktsmessig å finne ut av hva som ligger i Bourdieus begreper om habitus og kulturell kapital.

2.4 Pierre Bourdieus teori om sosial ulikhet

Pierre Bourdieu (1977; 1984; 1985) er kanskje mest kjent for sin inndeling av kulturell, sosial og symbolsk kapital, i tillegg til begrepet habitus. Sentralt for Bourdieus teori er ikke hvordan man utdanner unge mennesker, men om hva utdannelsen er og gjør (Esmark, 2006, s. 71). Ifølge Bourdieu er utdanningsinstitusjonen en hovedmotor for sosial reproduksjon. Strukturene som reproducerer ulikhet er ifølge Bourdieu (1977) hovedsakelig *skjulte mekanismer*. For å forklare hva som driver den sosiale reproduksjonen videre utvikler Bourdieu (1977) begrepet *habitus*. Habitus er ett sett av varige internaliserte disposisjoner (Bourdieu & Passeron 2006, s. 53), det vil si mønster og skjema som oppfattelse og forståelse av omverden går igjennom. Habitus dannes fra tidlig i oppveksten av ulike materielle og sosiale krav og muligheter. Alle elever utvikler kognitive ferdigheter, men utgangspunktet for dette er foreldrenes kulturell kapital.

Begrepet kulturell kapital ble første gang lansert i skoleforskning i 1966, og har blitt videreutviklet siden. Den kulturelle kapitalen er en av flere kapitalformer, blant annet økonomisk og sosial kapital. Felles for dem alle er at det er verdier *akkumulert* over tid, og at de er et *knapphetsgode*. En kan kategorisere kulturell kapital inn i tre grove kategorier. *Institusjonalisert kulturell kapital* tilegnes gjennom skole og utdanning. Et vitnemål vil slik sett vise at eleven innehar en viss form for kulturell kapital. Den andre kategorien er kulturell kapital forstått som en *objektivert* form. Det er da snakk om mer fysiske artefakter som for eksempel malerier og bøker. Denne formen har ofte blitt trukket frem som et mål for kulturell kapital. For eksempel hvor mange meter med bøker det er i hjemmet som individet har vokst opp i predikerer grad av suksess i utdanningsløpet. Den siste kategorien av kulturell kapital, og kanskje den mest sentrale, er *kroppsliggjort kulturell kapital*. Denne formen er tidkrevende

da det er snakk om trege prosesser i individet gjennom pedagogisk arbeid. Dette er en form som innpodes i individets *habitus*. Denne prosessen er dog ikke den eneste som virker inn på *habitus*, da *habitus* kan rette seg mot ulike persepsjons-, tanke-, vurderings- og handlingsskjema. Av disse er det kun ett skjema som fordrer en *kroppsliggjort* kulturell kapital. Denne formen er det som forholder seg fortrolig med den dominerende, eller legitime, kulturen i omverden. Denne fortroligheten omtaler Bourdieu (1977, s. 162) og Khan (2011) for *ease*. På norsk vil det si at elever opptrer med letthet. Denne lettheten er et kjennetegn på at man tilhører en elite.

Den kroppsliggjorte formen av kulturell kapital er meget virkningsfull da denne formen fremstår som *symbolsk kapital*. Ifølge Bourdieu (2006, s. 11) innebærer symbolsk kapital at den «[...] miskjennes som kapital og anerkjennes som legitim kompetanse og som en autoritet som utøver en virkning av (mis)kjennelse». Som allerede nevnt fremstår kulturell kapital som skjulte mekanismer. Det det her er snakk om er de tilfeller hvor elever omtales som naturlig begavede, men hvor det egentlig er elevens kultiverte disposisjoner som er årsaken til at eleven lykkes i faget. Bourdieu og Passeron (2006, s. 75) kaller dette «ideologien om det naturlige talent».

2.4.1 Den språklige kapitalen

Den språklige kapitalen er én av dimensjonene innenfor den symbolske kapitalen som Bourdieu (1977) mener forklarer prestasjonsforskjellene i skolen. «Den språklige kapitalens innflytelse, som er særlig tydelig i de første skoleår, hvor språkforståelsen og språkbruken utgjør lærernes viktigste evalueringskriterium, holder aldri opp med å gjøre seg gjeldende» (Bourdieu & Passeron 2006, s. 99). Det vil si at den språklige kapitalen fremdeles er gjeldende i videregående opplæring.

Bourdieu og Passeron (2006, s. 151) skiller mellom et borgerlig og et mer vulgært språk. Det borgerlige språket kjennetegnes av klare distinksjoner hvor det er tydeligere tendens til grad av abstraksjon og formalisme, mens det folkelige språket har et mer vulgært språk hvor en gjerne tar i bruk lignelser og mer bombastiske utsagn.

Vedrørende språk vil det å utvikle et bredt vokabular koplet med evnen å *tilpasse* språket i ulike kontekster være et kjennetegn på letthet (*ease*). Slik sett kan det tenkes at en elev som innehar denne kompetansen, og som beveger seg i verden med letthet, vil ha en fordel i møte

med fagbegreper i samfunnsfag. Dette fordi de har trent på dette under hjemlige forhold i oppveksten, med støtte av foreldre. For det andre vil elevene gjennom tidligere skolegang ha dratt nytte av denne fordelene og slik sett allerede inneha et komparativt fortrinn i møte med faglærer i samfunnsfag og det tilhørende begrepsapparatet.

Dette fremstår som skarpe skiller, som ikke nødvendigvis lett lar seg kategorisere i norsk skole. Det vil i så fall være små nyanser i begrepsbruken og hvorledes elever artikulerer seg. I språkbruken som utspiller seg i klasserommet er det også innslag av ungdomstale og slang. Gitt klassekulturen vil det tenkes at en elev med kulturell kapital kan manøvrere seg med letthet mellom på den ene siden å bruke fagbegreper, samtidig som stilen er tilpasset ungdomskulturen. I dette vil det symbolske være virksomt og slik sett fungere som *distinksjon* fra elever som ikke innehar samme kulturelle kapital. Dette muliggjøres fordi den aktuelle eleven som innehar høy kulturell kapital balanserer, og lykkes, mellom faglig prestasjon og sosiale hensyn.

2.4.2 Ulike tolkninger av kulturell kapital

I utdanningsforskning har kulturell kapital blitt operasjonalisert på ulike måter, omtalt som en bred og en smal tolkning. Det er hensiktsmessig å klargjøre de ulike forståelsene og forestillingene av kulturell kapital da det er stor forskjell på om man tenker på antall hyllemeter fag- og skjønnlitteratur eleven har i hjemmet (smal forståelse), eller om det er tekniske- og akademiske ferdigheter eller humankapital (bred forståelse).

Den smale forståelsen av kulturell kapital

Den smale forståelsen av kulturell kapital fokuserer på artefakter og aktiviteter som regnes som høykultur, det være seg museumsbesøk, kunstgjenstander og pianotimer. Det er da møtet med disse elementene fra tidlig alder som er avgjørende for å akkumulere kulturell kapital (DiMaggio, 1982). Implikasjonene for denne forståelsen ser ut til å være at skolen belønner elever som innehar denne kapitalformen på en indirekte måte da elevene ikke direkte nyttiggjør seg av kunnskapen på en objektiv måte. I arbeid med fagbegreper i samfunnsfag er det vanskelig å se for seg at elever som har dyr kunst på veggene hjemme og har danset ballett i sin barndom har store komparative fortrinn versus andre elever som ikke har samme oppvekst. I norskfaget *kan* det tenkes at det vil kunne være noen fordeler da det kan tenkes at elever med denne formen for kulturell kapital kan omsettes i møte med kulturhistorien i faget.

Den smale forståelsen av kulturell kapital har også vært gjenstand for kritikk, blant annet ideen om at man kan skjelle mellom kulturell kapital og evner, eller kognitive ferdigheter. Forskningsspørsmålet til de forskerne som forfekter denne tolkningen forsøker nettopp å skille kulturell kapital fra evner. Lareau og Weininger (2003) fremhever at Bourdieu flere steder understreker at det vanskelig lar seg gjøre å skille mellom symbolske og tekniske aspekter, og dermed blir den smale tolkningen en forenkling av hva kulturell kapital er. I tillegg er det tenkelig at høykulturelle aspekter ikke er gjeldende i like stor grad som det var tidligere. Det er viktig å ha i mente at Bourdieu skrev ut fra det franske samfunnet på 60-tallet. Hvis vi ser på skandinaviske forhold, er det vanskelig å se at kjennskap til høykultur skal ha en signifikant betydning i skolesystemet. Dette fordi skandinaviske samfunn kjennetegnes av at egalitære verdier verdsettes høyt (Prieur, Rosenlund & Skjott-Larsen, 2008).

Den brede forståelsen av kulturell kapital

Den brede forståelsen av kulturell kapital er artikulert av blant annet Lareau og Weininger (2003). Dette er en forståelse som ikke skiller ut tekniske- og akademiske ferdigheter eller humankapital. Det vil si at en må inkludere mer generelle språklige ferdigheter, vaner og kunnskap i forståelsen av kulturell kapital. I dette inkluderer de også kognitive ferdigheter. Disse elementene kan brukes på en strategisk måte som er fordelaktig for individene. Ifølge denne tolkningen av kulturell kapital overføres kulturell kapital fra foreldre til barn gjennom ulike aktiviteter. Dette er for eksempel at foreldre hjelper barna med lekser. Videre trekkes også inn at hvor mye, og hvordan, foreldre snakker sammen med barna sine er avgjørende for akkumulasjon av kulturell kapital. Lareau og Weininger (2003) betegner at middelklassen bedriver «concerted cultivation» i oppdragelsen av sine barn, mens arbeiderklassen forholder seg mer til «accomplishment of natural growth».

Andre studier har funnet at gode arbeidsvaner, det å gjøre lekser, deltakelse i undervisning, legge innsats i skolearbeid er de mest avgjørende former for kulturell kapital (Farkas, Sheenan, Grobe & Shuan, 1990). Phillips, Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov og Crane (1998) trekker frem praksiser i hjemmet som avgjørende aspekter. Her fremheves verbalstimulerende samtaler, lesestunder, skole- og undervisningsrelaterte ressurser (bøker og magasiner) og foreldrenes varme (parental warmth). Disse formene belønnes av lærerne i form av gode karakterer, uavhengig av elevens faktiske «performance».

Også den brede tolkningen av kulturell kapital har vært gjenstand for kritikk. Kingston (2001) mener at kulturell kapital ikke klarer å forklare hva som er forbindelsesleddet mellom sosiale privilegier (kulturell kapital) og akademisk suksess. Utfordringen blir da at den brede forståelsen av kulturell kapital hindrer frakopling av vurdering som anses som legitime fra vurderinger basert på uønskede vurderingskriterier.

[...] this competence (kommunikative ferdigheter) reflects an arbitrary style and is academically rewarded, there is a concern about particularistic practices in schools. But the ability to communicate effectively may more accurately refer to a general articulateness-relatively unlinked to status groupings-that facilitates broad, productive engagement in intellectual and public discussions. That kind of "competence"-whatever its source-should be prized by all (Kingston, 2001, s. 97).

Poenget er at virkningen av vilkårlige høystatussignaler er sammenflettet med effekten av kulturell praksis, en praksis som potensielt hjelper alle elever i skolen (Kingston, 2001). Dette forstått som at alle elever drar nytte av å kunne resonnerer og begrunne, utvikle logisk tenkning, å være engasjert i skolearbeid, og å være ivrige og gode lesere. Elever fra møblerte hjem drar nytte av miljøet i eget hjem fordi de har lært ferdigheter og opparbeidet seg vaner som fremmer skolesuksess.

Stilistiske og symbolske aspekter ved kulturell kapital

Som vi har sett, er det ulike tilnærminger til Bourdieus kulturelle kapital. I det følgende blir en tredje tolkningsramme redegjort for. Innledningsvis ble det skissert et meritokratisk, et kvalifiserende aspekt, som gjeldende i skolesystemet. Den smale forståelsen av kulturell kapital fremstår i denne sammenheng som mindre legitim enn den bredere forståelsen. Andersen og Hansen (2012) argumenterer for at den smale forståelsen av kulturell kapital vil ha dårlige levekår i skolen, da lærere enkelt kan endre eventuelle praksiser der konsum av høykultur blir verdsatt i vurderingspraksisen. Den smale forståelsen vil vanskelig kunne se bort fra humankapital og andre tekniske ferdigheter som for eksempel elevenes kjennskap til læreplanen, evne til å løse oppgaver og engasjement i skolearbeid og lesing (Andersen & Hansen, 2012). I den brede forståelsen til Lareau og Weininger (2003, s. 597) søker de å inkludere humankapital og andre tekniske ferdigheter i kulturell kapital. Den tredje vei er å fokusere på stilistiske og symbolske aspekter ved kulturell kapital (Andersen og Hansen, 2012).

Et sentralt anliggende hos Bourdieu er at skolesystemet premierer høystatus-signaler som er relativt løst koplet til elevenes faktiske elevprestasjonene sett ut fra skolefaglige prestasjoner. Det er med andre ord noe som blir verdsatt, men det er ikke det skolefaglige innholdet i det elevene leverer som blir verdsatt. Ifølge Bourdieu (1996) er det ikke primært språk, eller måter å presentere argument på, som er mest nyttig for å tilegne seg kunnskap. Språket fungerer snarere som en *lukkingsmekanisme* som ekskluderer de som står uten kulturell kapital. Her er vi tilbake til det skjulte aspektet i kulturell kapital. Elever som besitter høy kulturell kapital bruker kjennskap til kultur og språk i møte med andre elever. I møte med andre elever blir utsagn og kjennskap evaluert ut fra kriterier som fungerer «[...] as a relay/screen that both establishes and obscures the relationships between the students' social origins and their grades» (Bourdieu, 1996, s. 22).

Som kritikken av den smale forståelsen av kulturell kapital har argumentert for, er det ikke den objektiverte form, eller «high brow», som disse kriteriene opererer med. Bourdieu argumenterer for at det er *stilistisk* eller *symbolske* aspekter som for eksempel utøvelsen av «[...] bourgeois ease and distinction or university tone and breeding', influence judgements of students' performance» (Bourdieu & Passeron, 1977, s. 162). Bourdieu viet mye oppmerksomhet til klassifikasjoner og kriterier hvor på den ene siden det å motsette seg letthet og raskt arbeid, og innsats og hardt arbeid på den annen side. Poenget er at elever med høy grad av kulturell kapital gir inntrykk av letthet og talent, mens det er mer sannsynlig at elever fra lavere klasser får takknemlighet for deres utholdenhet og tålmodighet (Bourdieu, 1996). Dette nærmer seg kjernen av hvordan sosial reproduksjon muliggjøres i et tilsynelatende meritokrati der alle har like mye mulighet til å lykkes, bare innsatsen er god nok. Disse klassifikasjonene er det Bourdieu og Passeron (2006, s. 75) kaller «ideologien om det naturlige talent». Det er tanken om at sosiale ulikheter er et resultat av naturlige evner og ikke sosiale forhold *per se* (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 52). For å gi inntrykk av at en besitter riktig form av «ease» er bruk av språket en nøkkelfaktor.

Innvirkningen av kulturell kapital varierer

En grunnpremiss hos Bourdieu er at den relative vekten av stilistisk eller symbolsk aspekter av kulturell kapital på den ene siden, og tekniske ferdigheter på den annen side, skal variere systematisk under forskjellige omstendigheter. Dette vil si at virkningen av klasse på utdanningsprestasjoner også skal variere konsekvent.

En første implikasjon, ifølge Bourdieu og Passeron (2006), er at kulturell kapital skal variere ut fra ulike *felt* i utdanningen. Her siktes det til ulike fag. Skillelinjen går mellom feltet som kjennetegnes av *talent*, og feltet som kjennetegnes av *hardt arbeid* (hard work). Eksempler på fag innenfor talent-feltet er matematikk og fransk (og andre morsmålsfag som for eksempel norsk). I en mellomposisjon er faget historie, mens eksempler på fag hvor det kreves hardt arbeid er geografi og naturfag. Årsaken til variasjonene mellom feltene er at kriteriene for måloppnåelse er mer diffuse innenfor talent-feltet, og mer konkrete og presise innenfor feltet hardt arbeid (Bourdieu & Passeron, 2006). Elever med mer kulturell kapital vil derfor ha et komparativt fortrinn i fag som faller innenfor talent-feltet. I en norsk skolesammenheng fremstår også dette som vel skarpe skiller i Bourdieus teori, skillelinjer som ikke lett lar seg kategorisere i norsk skole. Undervisning vil endre seg over tid og mellom land. I stedet for å ta denne kategoriseringen for bokstavelig, tilbyr det heller en forståelse av hvordan ulike fag kan verdsette ulike former for kulturell kapital.

Den andre implikasjonen er antagelsen om at virkningen av kulturell kapital skal variere mellom hva slags type *vurdering* det er snakk om (Bourdieu, 1996). Om det er summativ eller formativ vurdering vil potensielt ha betydning for hvor stor innvirkning kulturell kapital har på karakteren til eleven. Bourdieu beskriver muntlige eksamenssituasjoner som svake for kulturell kapitals innvirkning på sensor, da forstått som hvordan elevene viser frem de klassebaserte egenskapene som lærer eller sensor innehar.

Class bias is strongest in those tests which throw the examiner onto the implicit, diffuse criteria of the traditional art of grading, such as the dissertation or the oral, an occasion for passing total judgements, armed with unconscious criteria of social perception on total persons whose moral and intellectual qualities are grasped through the infinitesimals of style or manners, accent or elocution, posture or mimicry, even clothing and cosmetics (Bourdieu & Passeron, 1977, s. 162).

Kulturell kapital virker også inn på summativ vurdering, dog ikke så mye som muntlig eksamen (Bourdieu, 1996). Grunnen til det er at læreren har et mye bredere vurderingsgrunnlag fra et lengre tidsspenn

For det tredje vil virkningen av kulturell kapital øke utover i utdanningsløpet (Bourdieu, 1996). Det vil si at for samfunnsfag på VG1 er elevene slik sett i en mellomposisjon der kriteriene for måloppnåelse vil bli mer abstrakte sammenlignet med kriteriene for faget på ungdomsskolen. Samtidig vil kriteriene fremstå som mer konkrete enn for eksempel samfunnsfaglige programfag i andre og tredje klasse. Bourdieu (1996, s. 199) argumenterer

for at stilistiske og symbolske aspekter vil bety mer jamført med tekniske ferdigheter for vurderingen av kompetanse i fag jo høyere titler eller posisjoner som kan oppnås.

2.5 Pedagogiske koder

En lignende forståelse av at skolen ikke bare favoriserer de dominerende samfunnsgruppers språk, men også deres verdier, interesser endog tankesett blir favorisert av skolen, finner man hos Basil Bernsteins⁴ (1971; 1999; 2000) forståelse av pedagogiske koder. Grunnleggende for Bernsteins diskursforståelse er relasjonen mellom makt og kunnskap – en forståelse inspirert av Foucaults (1993) diskursbegrep. Et sentralt anliggende her er å forstå hvordan kunnskap fremstår som legitim. Forbindelsesleddet blir dermed diskursen som virker som et strategisk perspektiv hvorpå diskursen virker bestemmende for hva som anses som legitimt.

Bernstein (1971) analyserte barns språk ved å systematisere variasjon i språkutøvelsen, og han forklarte variasjonen med at det var et resultat av sosialt tilhørighetsforhold. Barn fra arbeiderklassen hadde en språkbruk preget av kontekstavhengighet til den aktiviteten som pågikk her og nå, mens barn fra middelklassen hadde språkbruk som var mer kontekstuvhengig, abstrakt og preget av et stort ordforråd. Bernstein (1971) innførte kodebegrepet med den hensikt å peke på de radikale forskjellene i orienteringen mot betydning. Kodene delte han inn i to kategorier, hendholdsvis begrenset kode (restricted code) og utvidet kode (elaborated code). Et hovedpoeng for Bernstein var at skolen nettopp representerer «elaborert» kode og på den måten blir en gåtefull dørvokter som slipper igjennom kunnskap til de allerede sosialt fordelaktige. Dette kan vi se er beslektet i Øgreids (2008) forståelse av skolens sekundære diskurser.

Fra den tidlige kodeteorien til Bernstein (1971) er hovedpoenget at det er betydningsorienteringer som har et klassebasert grunnlag. Her kan man se likhetstrekk med Bourdieus (1977; 1984; 1985) begrep om disposisjoner for språklig habitus. Begge posisjonene tilbyr således en forståelse av sosial tilhørighet gjennom å tilegnet seg et system av disposisjoner, altså Bourdieus *habitus* og Bernsteins *kode*. Det vil i så måte være disse orienteringene, jamfør betydningsorienteringene Bernstein kaller «elaborerende», som står sentralt for å finne ut av hvordan pedagogikken fungerer i reproduksjonen av sosial ulikhet. Som vi så, er Bourdieu (1996) opptatt av blant annet hvordan vurderingskriteriene i

⁴ Ifølge Apple (2004) kan Bernsteins arbeid ses på som en sammenhengende studie av kulturell (re)produksjon.

undervisningen blir tatt i bruk. Et lignende perspektiv finner vi hos Bernstein (2000) der han mener at evalueringsregler utgjør selve meningen med det han kaller *den pedagogiske anordningen*⁵. Når det gjelder evalueringsregler sier Bernstein at de angir hvilke kompetanser og kunnskaper det pedagogiske subjektet bør inneha i en bestemt kontekst og på et gitt alderstrinn.

Bernstein (2000, s. 36) forstår ikke evalueringsreglene som nøytrale, heller motsatt, og sier:

Evaluation condenses the meaning of the whole device. We are now in a position where we can drive the whole purpose of the device. The purpose of the device is to provide a symbolic ruler for consciousness.

Bernstein (2000) mener at evalueringsreglene har til hensikt å påvirke og kontrollere det pedagogiske subjektets bevissthet. Forstått på en slik måte mener Bernstein at pedagogikken utgjør en maktstruktur som fremfører betydning og virker inn på bevissthet og forståelse hos det pedagogiske subjektet. Her ser man en typisk poststrukturalistisk logikk hvor det konsekvent fokuseres på relasjonen mellom språk og betydning på den ene siden, og sosiale relasjoner og makt på den annen (Chouliarakis, 2001).

2.6 Makt

Jeg har allerede vært innom flere former for makt, blant annet maktperspektivet i Bourdieus teori om sosial ulikhet. For Bourdieu (1996) er makt først og fremst et spørsmål om å analysere maktforhold i samfunnet, der makten er skjult i strukturer på individ og samfunnsnivå.

I tillegg til Bourdieus forståelse av makt, vil det i analyse- og diskusjonsarbeidet i denne oppgaven blir gjort et bredere tilfang av maktforståelse. Jeg velger først å diskutere Michel Foucault (1979; 1980; 1993) forståelse av makt⁶, en maktforståelse som kjennetegnes av en uløselig binding mellom kunnskap og makt. Foucault (1980, s.93) sier at «[p]ower is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere». I en slik forståelse er ikke makt noe noen er i besittelse av, den er *åpen* og *produktiv*. At makt forestilles som åpen, er slik sett det som muliggjør og frembringer det sosiale (Jørgensen og

⁵ For en god oversikt over den pedagogiske anordningen se Hovdenak, 2011, s. 27.

⁶ Dette som et alternativ til det ordinære utgangspunktet i Robert Dahls (1961) definisjon av makt versus Maks Webers (1976) forståelse av makt.

Phillips, 1999). Samtidig mener Foucault at makten trenger det motsatte, en motmakt, for å fremstå som åpen. «Forestillingen om det normale og det sunne kan bare vedvare å virke disiplinerende så lenge den har reelle motsatser» (Sandmo, 1999, s. 86). Her igjen ser man forestillingen om dualitet og distinksjon som grunnleggende aspekt. I forestillingen om at makt er produktiv ligger det en forståelse av at makten først og fremst produserer kunnskap.

Sentralt i Laclau og Mouffes (2001) forståelse av hvordan diskurser former den sosiale virkeligheten, ligger det en oppfatning om *diskursiv kamp*. De mener at språket er grunnleggende ustabil, og derfor kan man ikke låse fast én betydning av et tegn. At språket er ustabil er da også det som muliggjør at språket er i endring. Her ser vi den poststrukturalistiske forståelsen av at tegnenes betydning er glidende i sine forhold til hverandre. Ulike diskurser representerer hver for seg et bestemt sett å snakke om og oppfatte den sosiale verden. Siden mening er mulig å endre, driver dette diskursene til en kamp om *hegemoni* over meningsinnholdet. Man kan slik sett forstå skolens sekundære diskurs (Øgreid, 2008) som en måte å forstå verden på, gitt sitt bestemte sett å snakke om, og i det oppfatte den sosiale verden på. Denne diskursen fortrenger andre mulige måter å forstå og snakke om den sosiale verden på. Slik sett vil det i en annen diskurs bli foretatt et annet utvalg av begreper, hvor meningsinnholdet blir eksemplifisert med andre sammenligninger og motsetningsforhold.

Makt er også et kjennetegn på samfunnsfaget, og mange av dets oppgaver og perspektiver. Bertrand Russell (1938, s.10) sa også at «[t]he fundamental concept in social science is Power, in the same sense in which Energy is the fundamental concept in physics». Læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2013, min utheving) sier blant annet dette om kunnskap og makt:

Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for demokratisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunns spørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar.

I læreplanen kommer det to maktperspektiver til uttrykk. På den ene siden en mer kontroversiell maktforståelse hvor makt er en ressurs som kan brukes. På den annen side vektlegger læreplanen at kunnskap er en forutsetning for deltagelse i samfunn. Denne

forståelsen kan man se i sammenheng med Foucaults (1980) forståelse av makt som produktiv og åpen.

2.7 Samfunnsfagets mandat og kjennetegn

Samfunnsfag i VG1 på videregående skole er et fellesfag. Det innebærer at alle elever som går videregående skole skal få denne undervisningen. Basert på et bredt vurderingsgrunnlag får elevene én standpunkt karakter på vårsemesteret. Faget er et muntlig trekkfag. Det innebærer at elever blir tilfeldig trukket ut av Utdanningsdirektoratet. Utforming av oppgaver og sensur gjennomføres lokalt.

Kunnskapsløftet, dagens læreplan for skolen, kjennetegnes av stor metodefrihet. I læreplanen for samfunnsfag er det beskrevet forskjellige kunnskaps- og ferdighetsmål. Det er i alt 35 kompetansemål som er delt inn i fem hovedområder. Det første området er «utforskeren». Det handler om «[...] hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det andre hovedområdet er *individ, samfunn og kultur*. Det tredje området er *arbeids- og næringsliv*. Det fjerde hovedområdet er *politikk og demokrati*, og det femte er *internasjonale forhold*. I kompetansemålene er de grunnleggende ferdigheter integrert. Det vil si muntlige-, skrive-, lese-, regne- og digitale ferdigheter.

Læreplanen innledes med *formålet med faget*. Der står dannelsesoppdraget i faget klart formulert ved at sentralt i arbeidet i samfunnsfag står «forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Etter fullført undervisning skal elevene være utrustede, med det læreplanen omtaler som «verktøy», som gjør de i stand til å analysere og drøfte nåtidige, men også historiske, samfunnsspørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2013). Fjeldstad (2009b, s, 256) oppsummerer formålet med samfunnsfaget med at det skal bidra til 1) instrumentell rasjonalitet, kunnskaper og ferdigheter, 2) kritisk rasjonalitet og 3) bidra til å myndiggjøre elevene mot å bli handlende medborgere. Avslutningsvis i læreplanen står det at faget skal motivere elevene til «[...] ny innsikt og livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Mandatet til samfunnsfaget er med andre ord å utruste og stimulere elevene til reflekterte,

bevisste og handlende individer, det Klafki (2001) kaller en målsetning henimot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Læreplanen for den norske skolen uttrykker et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn (Koritzinsky, 2012). Læreplanen, med tilhørende kompetansemål, legger til grunn en gradvis og aktiv kunnskapsutvikling. En didaktisk implikasjon av dette er at nye begreper bør bygge på tidligere erfaringer, interesser, ferdigheter, viten, forståelse og holdninger. Slik sett utvikles kunnskap, nye ferdigheter og holdninger i samspill mellom tilpasset undervisning, tilpassede læremidler og egenaktivitet (Koritzinsky, 2012, s. 29; Solhaug, 2006).

2.7.1 Fagbegreper i læreplanen

I læreplanen er «fagomgrep» omtalt i syv av 35 kompetansemål. Det vil si at hvert femte kompetansemål nevner eksplisitt fagbegreper. Med det kan en slå fast at fagbegreper har en sentral plass i faget. Det er hovedsakelig tre former som fagbegreper inngår i. Det å definere begrep; bruke begreper presist; og diskutere begrep – og videre vurdere konsekvenser eller forholdene mellom dem. Dette kan ses på som en stadig utvikling hvor det er en prosessbevegelse fra å definere, bruke, diskutere (kontrastere) til å vurdere. Deler av denne prosessen kommer til syne blant annet i avsnittet der muntlige ferdigheter utdypes i læreplanen. Der står det: «Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag blir oppøvde i ein prosess som begynner med refererande ytringar, ofte av personleg karakter, og blir utvikla til fagrelevante og fagspesifikke tankerekkjeer med aukande grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagomgrep» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er det verdt å legge merke til hva læreplanen antyder av en utvikling fra det personlige plan og til mer abstrakte samfunnsfaglige begreper med tilhørende fenomener, prosesser og institusjoner. Denne bevegelsen fra og/eller via det lærende individet innehar mulige didaktiske implikasjoner. Slik sett er det ikke vilkårlig hvordan elevens egne erfaringer tas hensyn til og videre implementeres i undervisningen i samfunnsfag vedrørende fagbegreper (Alexander-Shea, 2011; Solhaug, 2006).

2.7.2 Fagets innholdsord - Konkrete og abstrakte begreper

Hesby (2015) utdyper hva betydningen av konkrete og abstrakte begreper, det hun kaller *innholdsord*, i samfunnsfag stiller seg i relasjon til elevens livsverden og erfaringsbakgrunn. Dette begrunner hun med at det er fordi begrepenes virkelighetsinnhold er så ulike at det

fordrer ulik tilnærming. Hesby (2015) poengterer at de abstrakter begrepene, som for eksempel *indirekte demokrati*, *identitet* og *sekundærsosialisering*, er konstruksjoner, prosesser og institusjoner – ikke konkrete objekter eller personer. På den annen side er det begreper som representerer noe konkret, som for eksempel *partiprogram*. Et partiprogram kan elevene få tildelt rent fysisk. I en mellomposisjon kommer begreper som er noe konkret og samtidig et abstrakt begrep. Et eksempel som Hesby (2015) trekker frem er *EØS-avtalen* og *domstolene*. Læreplanen vektlegger elevenes vurderingsferdigheter i samfunnsfag. Forutsetninger for denne vurderingskompetansen er å presist definere, bruke og diskutere. Hesby (2015) trekker frem *funksjonsordene* som en nøkkel for å kunne avansere i læreplanens stadige mer avanserte kompetansemål. Det siktes her til ord som for eksempel *fordi*, *eller* og *dersom*.

Abstrakte begreper vil ikke nødvendigvis være ukjente begreper, likeledes er det ikke likhetstegn mellom konkrete og kjente begreper. Fagspråket i samfunnsfag er slik sett en gjenspeiling av en kompleks verden med tilhørende kompleks historie. Det vil være ulike elevforutsetninger for hva som er kjente og ukjente begreper. For eksempel vil utvalget av fagbegreper til tidligere faglærere på ungdomsskolen ha betydning for om begreper er kjent eller ukjent for elevene. På samme måte vil andre bakgrunnskjennetegn på elevnivå virke inn, som for eksempel botid i Norge og/eller foreldrenes tilstedeværelse i forbindelse med skolearbeid. I tillegg vil det være grader av begrepsforståelse (Nyborg, 1978) som virker inn på den operative bruken av begreper. En delvis forståelse av fagbegreper vil ikke nødvendigvis stå i veien for læring og utvikling i samfunnsfag. Vedrørende begrepsapparatet i samfunnsfag vil elever være underveis i sin utvikling av begrepsapparatet. Samtidig vil det være behov for en dypere forståelse av begrepene som elevene møter i læreboka, kronikker, diskusjoner og endog faglæreres tilfang av fagbegreper i klasseromsundervisningen. Denne dobbeltheten i arbeid med fagbegreper er kanskje en av de store utfordringene til faglærere. Uten en grunnleggende forståelse av fagbegrepene som elevene møter vil elevene stri med begrepene (Punch & Robinson, 1992), samtidig som det ikke vil være realistisk for alle, om noen, å ha en fullt ut god forståelse av begrepene.

2.7.3 Komplekse fagferdigheter i samfunnsfag

Som vi har sett, inneholder læreplanen mange kompetansemål hvor fagbegreper blir direkte adressert. Et spørsmål som er verdt å stille i denne sammenheng er hvordan denne økende

graden av presisjon- og prestasjonssnivå kan foregå – hva kan vi forvente av elevene? I sammenheng med *skolens sekundære diskurser* (Øgreid, 2008) er det interessant å ta med i betraktning hvordan ulike forutsetninger virker inn på samfunnsfagundervisningen generelt, og arbeidet med fagbegreper spesielt.

Som nevnt tidligere fordrer arbeid med fagbegreper en betydelig og avgjørende bevissthet fra faglærers side. Dag Fjeldstad (2009a) har lansert et *forslag til kunnskap- og ferdighetsområde i samfunnsfag*⁷ (figur 1). De komplekse ferdighetene som her blir beskrevet har en konsekvens for blant annet *elevvurderingen* i faget. Slik sett forsøker dette å koble elev- og lærerforventninger sammen. Dette vil kunne være av betydning i arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Fjeldstad (2009a) betegner det som en «beskrivelse av dyktighet». Av hensyn til oppgavens begrensede omfang blir kun de to første punktene i modellen redegjort for⁸.

Det første området er *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Dette området uttrykker fakta og definisjoner som elevene møter i undervisningen. Det er interessant at det her brukes *definisjonskunnskap*. Hva forstår vi med kunnskap? Fjeldstad (2009a) trekker frem læreboken som en viktig premissleverandør her, og kaller fremstillingen i læreverkene for *førstelinetolkningen* av kompetansemålene i læreplanen. Fordi lærebøker vektlegger og tolker fakta og definisjoner ulikt er det så og si umulig å lage en presis oversikt. Allikevel fremheves det at fakta og definisjoner som en meget viktig og sentral bestanddel i samfunnsfag. I denne sammenheng trekker Fjeldstad (2009a) inn *aktuell samtidkunnskap* som viktig del av faktabeherskelse. Det vil si fakta og kunnskap om hva som skjer i ens egen samtid. Det er ikke gitt at elever innehar samme fakta- og begrepskunnskap. Dette spiller inn som en dimensjon av det som har blitt, og videre blir, omtalt som bakgrunnskunnskap. Fjeldstad trekker frem at fakta- og begrepskunnskap er viktig, dog fremkommer det ikke konkret i utdypningen av dette området hvordan dette skal tas inn i undervisningen.

Det andre området er *begrepsanvendelse*. Det omfatter *gjengivelse* av fagbegreper og begrepenes *operative* karakter – det å *bruke* fagbegrepene. I å bruke begreper ligger det en forventning om at elevene skal ta begrepene «... i bruk i *nye* situasjoner som inviterer til analyse og problemløsning» (Fjeldstad, 2009a). Skillet mellom gjengivelse og å bruke er et sentralt aspekt i begrepsbruk i samfunnsfag. Det samme finner vi i læreplanen der for eksempel det står at elevene skal kunne «*definere* sentrale omgrep knytte til sosialisering og

⁷ Fjeldstad krediterer Harald Skram (2005) sin opprinnelige innramming og presentasjon av historiefaget

⁸ De resterende seks områdene er: informasjonsbehandling, verdihandlingsforståelse, kulturforståelse, kausalitet, hypotesedannelse og modellbruk.

bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg» (Kunnskapsdepartementet, 2013, min utheving). Som allerede nevnt ligger det en faglig *forventning* om at elevene skal bruke begrepene. Da er det interessant å reflektere rundt hvordan dette skillet formidles i undervisningen, og hvordan det øves på i undervisningen.

De komplekse ferdighetene kan leses som en taksonomi av ferdigheter. Det vil være en forenkling og en misforståelse av ideen bak inndelingen av områdene. Dette blir klarere hvis man ser modellen *forsterket tilbakeføring* (figur 1) som Fjeldstad (2009a) lanserer. Der kommer det tydeligere frem at det er en vekselvirkning mellom grunnleggende ferdigheter, kompetansemål i faget og komplekse ferdigheter. Som Fjeldstad (2009a, s. 9) sier: «kunnskap gjør virksomhet mulig, og virksomhet gjør kunnskap mulig». Når det er sagt deles fremdeles komplekse ferdigheter inn i områder. Områdene kan, og vil kanskje, bli lest hierarkisk. Slik sett blir diskusjonen om den operative bruken av fagbegreper en forutsetning for videre avansement i faget jamfør andre komplekse ferdigheter.

Jeg har i dette kapittelet anlagt en poststrukturalistisk forståelse av språk, en forståelse som ser på språket som arbitrært. En implikasjon av dette er at det ikke er en naturgitt forståelse eller definisjon av begreper. Det innebærer at det er gjennom språket mennesker får tilgang til verden, samtidig har mennesker ulik tilgang til språket. Vår virkelighet, vår verdensanskuelse, formes av de ulike diskursene vi opererer innenfor. Jeg har i den forbindelse trukket inn perspektivet om skolens sekundære diskurser for å peke på skolens språklige domene. I skolen er det igjennom de kulturelle konvensjonene elevene er i stand til å kople et bestemt uttrykk til et bestemt innhold. Videre har jeg diskutert Bourdieus forståelse av kulturell kapital med vekt på stilistiske og symbolske aspekter. Bourdieus teori om sosial reproduksjon viser sammenhengen mellom tilgang på språklige ressurser og andre former for makt og privilegier i samfunnet. Elever med høy grad av kulturell kapital vil ha dette internalisert i sin habitus hvor ett av uttrykkene er å bevege seg med *ease* i undervisningsløpet. I det Bourdieus kaller ideologien om det naturlige talent mener han at sosial reproduksjon muliggjøres i et tilsynelatende meritokrati der alle har like mye mulighet til å lykkes, bare innsatsen er god nok. For en elev å gi inntrykk av at en besitter riktig form av *ease* er bruk av språket en nøkkelfaktor. Videre har jeg diskutert formålet i samfunnsfag, med et spesielt fokus på arbeidet med å myndiggjøre elevene mot å bli aktive medborgere. Samfunnsfag er et fag hvor begreper står sentralt i arbeidet med kompetanse, noe som også fremkommer i modellen for

komplekse fagferdigheter. Fagbegreper kan videre deles i konkrete og abstrakte begreper, noe som vil bli diskutert videre i kapittel 4.2.

3 Metode

I teorikapittelet har jeg anlagt et poststrukturelt språksyn, diskutert sosial ulikhet i lys av Bourdieus teori, og videre har jeg trukket frem kjennetegn på samfunnsfaget på VG1 med blant annet dets mandat og formål. Formålet til denne oppgaven er videre å undersøke hva faglærere i samfunnsfag mener fagbegreper er, og hvordan de begrunner tilfang av begreper og progresjonen i sammenheng med andre sentrale fagferdigheter i samfunnsfag. Slik sett vil det teoretiske tilfanget av poststrukturell språkteori og teorien om kulturell kapital virke som linser i møtet med empirien. I løpet av det analytiske arbeidet kom det frem andre kategorier som blant annet kjønn, modning og språklige og kulturelle forutsetninger. Det som analyseres er lærernes *refleksjoner* vedrørende fagbegreper og hva de sier om egen praksis. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for oppgavens design og metodiske valg og det analytiske arbeidet med tematisk innholdsanalyse. Avslutningsvis diskuterer jeg validitet, reliabilitet og forskerrollen.

3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan forstår lærere fagbegreper i samfunnsfag?

Forskningsspørsmålene ble utarbeidet relativt tidlig i prosessen, og ble brukt i arbeidet med å finne teori og valg av metode (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Spørsmålene er også å finne igjen i diskusjonsdelen. Forskningsspørsmålene har således hjulpet meg gjennom hele prosessen med å fokusere mot didaktikkens hva, hvorfor og hvordan.

Hva mener faglærere at fagbegreper er?

Hvorfor jobbe med fagbegreper i samfunnsfag?

Hvordan arbeider faglærer med fagbegreper i faget?

Selv om forskningsspørsmålene har vært viktige for prosessen med oppgaven har de kommet noe i bakgrunnen i løpet av det analytiske arbeidet. Dette fordi det har kommet frem andre perspektiver og problemstillinger som ikke var meg kjent før det analytiske arbeidet. Denne åpenheten i forskningsprosessen er et kjennetegn ved kvalitativt forskningsdesign (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

For å undersøke hvordan lærere om fagbegreper i samfunnsfag har jeg valgt et *eksplorerende* design. Dette er et valg nettopp å kunne anskueliggjøre informantenes tanker, holdninger og perspektiver vedrørende fagbegreper i samfunnsfag. Designet bærer preg av *case-studie* på den ene siden, og *fortolkende fenomenologisk analyse* på den annen side. Jeg har intervjuet tre lærere, og slik sett er det få enheter (cases). For å få tak i hvordan lærere tenker om fagbegreper og hvorledes de begrunner valg av begreper og undervisningsmetode er det en åpenbar fordel med å undersøke i dybden heller enn i bredden. Ved å gå i dybden gir det et rikere datamateriale ved at informantene reflekterer og gir utfyllende svar på bakgrunn av deres egen undervisningshverdag med alle opplevelser og tanker det innebærer (Dalen, 2011). Rikere datamateriale blir her forstått som mer omfattende og grundig innhenting av informasjon. En annen fordel med et slikt utforskende design av undersøkelsen av fagbegreper er at det gir anledning til å få tak i momenter, aspekter og sammenhenger som ikke tidligere er belyst (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Dette er spesielt relevant og fordelaktig da fagbegreper i samfunnsfag er et relativt lite utforsket område innenfor samfunnsfagsdidaktikken⁹. Dette gjør at deler av fremlegget av det empiriske materialet vil være relativt *deskriptiv*. Dette blir gjort nettopp for å anskueliggjøre hva informantene mener vedrørende ulike aspekter av fagbegreper i samfunnsfag.

Undersøkelsen i denne oppgaven søker innsikt i hvordan informanten forstår fagbegreper og begrepenes plassering i faget ved *fortolkende fenomenologisk analyse*. I dette ligger det en søken etter en forståelse av begrepenes rolle i faget, ut fra informantenes tanker om hva begreper er forutsetninger for i faget og hvordan ulike elevforutsetninger påvirker hvordan elever tar begrepene i bruk i faget. Lærernes perspektiver oppstår ikke i et vakuum alene. I kvalitativ forskning representerer fenomenologi "[...] en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I dette ligger det et ønske om å oppnå innsikt i hvordan en gitt person forstår et gitt fenomen i en bestemt kontekst. Fortolkende fenomenologisk analyse har sin teoretiske opprinnelse i fenomenologi og hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2009).

⁹ For norsk forskning som belyser fagbegreper i samfunnsfag, se Hesby (2015).

Det kvalitative analysearbeidet preges både av induktive og deduktive tilnæringer (Thagaard, 2013). I analysearbeidet er det en induktiv tilnærming som innebærer arbeidet fra data og til begreper eller teori. Dette innebærer en å utvikle forståelse av de temaer som utforskes. De formuleringer og tilfang av ord, begreper og metaforer som informanten bruker er nyttige for å finne meningsinnholdet i dataene. For eksempel gjøres dette i analysen av noen utvalgte metaforer som informantene bruker om fagbegreper. Den deduktive tilnærmingen kjennetegnes av at man knytter begreper fra andre teorier til den teksten som analyseres. «På den måten knytter vi forbindelseslinjer mellom fenomener prosjektet gir uttrykk for, og tilsvarende fenomener i andre studier» (Thagaard, 2013, s. 187). For eksempel har jeg hentet fra teorilitteraturen begrepene *ease* og *agency* og trekker de inn i analysen.

3.3 Kvalitative forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å åpne opp for forståelse av individers erfaringer og synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Krumsvik (2014, s.25) sier at hovedmålet med det kvalitative intervjuet er det å «[...] sjå på ulike fenomen frå eit emisk innsiddeperspektiv, der individa prøver å fortolke omverda og forskaren prøver å skjønne *korleis* dei fortolkar denne omverda». For å belyse problemstillingen til denne oppgaven vil det således være hensiktsmessig nettopp å komme på innsiden for å være i stand til å åpne opp for forståelse av hvordan faglærerne tenker om og begrunner arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Intervjuene gir adgang til en form en dypere kunnskap, som kan ses på som en form for taus kunnskap (Krumsvik, 2014, s. 63). Dette fordi det kvalitative intervjuet innehar potensiale til å generere kunnskap gjennom samtaler mellom mennesker, også om forhold som samtalepartnerne kanskje ikke tidligere har artikulert (Kvale, 1996). Det sagt, det er en eksplisitt distinksjon mellom hverdagssamtaler og det kvalitative forskningsintervjuet, da forskningsintervjuet kjennetegnes av en metodisk bevissthet. Forskningsintervjuet kjennetegnes således av en annen spørreform, samt fokus og bevissthet vedrørende dynamikk i interaksjonen mellom aktørene (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg kjennetegnes forskningsintervjuet av en kritisk innstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Kort oppsummert er det kvalitative forskningsintervjuet en faglig samtale hvor det er spesifikke mål, hvor aktørene befinner seg i et asymmetrisk maktforhold (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Ulike perspektiver rundt denne asymmetrien diskuterer jeg senere vedrørende forskningsetikk i kapittel 3.7.

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju med alle informantene. Med utgangspunkt i en intervjuguide fikk jeg dekket de deltemaene jeg på forhånd anså som relevant og interessant, samtidig som intervjuene var *fleksible og åpne* for informasjon informantene kom med underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden hadde en rekke spørsmål som var knyttet opp mot følgende interesseområder: bakgrunnsinformasjon, hva begreper er, didaktiske metoder, eksempelbruk, legitimering, vurdering, ulike elevforutsetninger og egne erfaringer. Informantene ble stilt åpne spørsmål som var ment for å gi rom og tid for refleksjon og resonnering. Dette anså jeg som meget sentralt da jeg antok at informantene ikke hadde krystallklare tanker om hva begreper er i sin alminnelighet, hva fagbegreper er forutsetninger for, og videre, hva som kan virke inn som forutsetninger forut for begrepene. Det kom da også til uttrykk ved noen relativt lange tenkepauser som tyde på at informantene trengte tid for å reflektere. Ifølge Rowe (1974) og Honea (1982) er det grunn til å tro at ved *ventetid* kan man oppnå mer fyldige svar med større selvtillit og mer mangfoldige og alternative forklaringer. Samtalene vil jeg karakterisere som reflekterende i en jevn flyt der jeg stilte spørsmål, informantene tenkte seg om og svarte med egne tanker og erfaringer. Noen av spørsmålene opplevde informantene som vel åpne eller uklare, og da stilte de oppklaringsprøsmål. Ved noen få tilfeller stilte informantene undertegnede spørsmål. Det kan på den ene siden tolkes som at de ville sikre seg at de svarte på det jeg var ute etter. På den annen side kan det tolkes som at de opplevde en faglig og likestilt samtalsituasjon hvor de kunne ta initiativ.

Gitt den innholdsmessige kompleksitet la jeg til rette for at den første informanten, August, ble intervjuet i to runder. Min tanke bak dette var for å skape en tidsdimensjon i refleksjonen til informanten. Jeg hadde dessverre ikke tid og kapasitet til å gjennomføre tilsvarende design på alle informantene. Mellom det første og andre intervjuet observerte jeg informanten i en 45 minutters undervisningsøkt¹⁰. Hensikten med observasjonen var utelukkende å ha en konkret situasjon, med konkrete fagbegreper i bruk, for å ha en felles kontekst å snakke ut fra i det andre intervjuet. I og med at jeg har noe rikere data fra disse to intervjuene vil det tidvis gjenspeiles i empirien. Intervjuene av informantene varte i underkant av en klokke. Det andre intervjuet av August varte i cirka 30 minutter. Transkriberingen av innsamlet data resulterte i totalt 55 maskinskrevne sider.

¹⁰ Det ble innhentet informert samtykke fra samtlige elever. *Ingen* elevutsagn eller observasjoner er brukt empirisk.

3.4 Utvalg av informanter og innsamling av data

Innhenting av data har blitt gjort ved en videregående skole på Østlandet, og ble gjennomført vinter/vår 2016. Jeg hadde noe kjennskap til skolen fra før, og slik sett var det med å påvirke valget av å rekruttere informanter fra denne skolen. Jeg vil ikke karakterisere mitt kjennskap til skolen på det tidspunktet som dyp eller nær kjennskap, hverken til skolens lærere eller elever. Gitt begrenset med tid, og oppgavens begrensede omfang, anså jeg det som tilstrekkelig å intervju tre lærere. Alle tre informantene, henholdsvis August, Signe og Carine, arbeider på den samme skolen. De omtaler elevene på skolen som en relativt homogen elevgruppe, der inntakskravene er relativt høye. Alle informantene snakker om sterke og svake elever, men informantene rapporterer noe ulik om det faglige nivået. Den ene snakker om «store sprik» når det gjelder faglig bakgrunnen til elevene, mens en annen sier at elevgruppen for det inneværende skoleåret preget av en meget homogen gruppe. Alle informantene er enige om at elevgruppen på skolen kjennetegnes av at det er få elever med spesielle behov eller lærevansker. Det gjør at datamaterialet preges av en undervisningshverdag som avviker fra mange andre læreres undervisningshverdag. Dette kan ses på som en svakhet ved oppgaven. Samtidig er utvalgets kontekstavhengighet noe som kjennetegner all kvalitativ metode. Dataene som er innhentet er verdifulle fordi de fortolkes opp mot teori og annen litteratur og sånn sett bidrar til bedre analyser og mer nyansert forståelse av fenomenene som studeres. I tillegg gir datamaterialet et unikt innblikk i hva lærere tenker om fagbegreper, og hvorledes de arbeider med begreper, i en relativt sterk elevgruppe.

Et annet kjennetegn ved utvalget er at ingen av lærerne har jobbet spesielt lenge i skolen, selv om det er et sprik på fem års arbeidserfaring mellom to av informantene. Slik sett mangler empirien en erfaren stemme, noe som gjør datamaterialet mindre flerstemmig. Det kan slik sett være noe av forklaringen på at de rapporterer noe ulikt om elevgruppen. Med andre ord er det rimelig å anta at informanten med lengst arbeidstid på skolen har større grunnlag for å beskrive elevgruppen på skolen. Det sagt, hver lærer vil kunne oppleve den samme elevgruppen på ulikt vis.

3.5 Tematisk innholdsanalyse

For å analysere datamaterialet har jeg anvendt *tematisk innholdsanalyse* (cross-sectional analysis), en induktiv analyseteknikk som «[...] knytter kodeord til utsnitt av data som

fremhever *meningsinnholdet* i teksten (Thagaard, 2013, s. 182, min utheving). At analysearbeidet er induktivt betyr i sin enkleste form et ideal hvor forskeren stiller seg åpen for det uventede og det nye. Det innebærer at jeg har forsøkt å tilnærme meg datamaterialet med et åpent blikk for å finne refleksjoner som jeg ikke hadde forventet på forhånd. Dette innebærer at jeg har valgt å undersøke ulike sider i de individuelle intervjuene for på den måten kunne tolke innholdet på en dypere måte (Kvale & Brinkmann, 2009). En åpenbar grunn til at jeg valgte en slik metode er at den gir meg den formen for kunnskap, lærernes refleksjoner om fagbegreper, jeg er ute etter for å besvare problemstillingen. En slik form for meningsfortolkning i analysearbeidet mitt innebærer at jeg har analysert dataene med fokus på informantenes mening, det vil si meningskoding, meningskondensering og meningstolkning.

Jeg har analysert datamaterialet gjennom å bryte ned de transkriberte intervjuene i flere prosesser. For det første startet analysearbeidet allerede når jeg gjennomførte intervjuene. Etter at data var samlet inn og transkribert foretok jeg en grov-analyse. Det var først og fremst for å bli kjent med datamaterialet. Allerede i denne prosessen kategoriserte jeg data med fokus på mening. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) innebærer kategorisering «[...] en mer systematisk konseptualisering av et utsag». For eksempel er det informantene sier om at fagbegreper er noe «subjektivt» og «objektivt» er to kategorier fra den tidlige prosessen. I neste omgang gjorde jeg dette i mer strukturerte former, og jeg benyttet meg av ulike koder. Bruken av koder hjalp meg til å finne umiddelbare og kortere segmenter som kunne definere refleksjonene til informantene. Disse kodene brukte jeg således til å utvikle mer fruktbare kategorier som kunne representere meningen til informantene.

Et segment av kategorier i empirien er informantenes tilfang av *metaforer* når de snakker om fagbegreper. Allerede i transkriberingen av intervjuene la jeg merke til at noen av informantene brukte et utvalg metaforer når de beskrev hva fagbegreper er. Dette førte til at jeg begynte å lete etter andre metaforer. Deretter utforsket jeg meningen til metaforene. Dette har gjort at en del av analysemetoden jeg bruker er metaforanalyse. I den forbindelse støtter jeg meg på Lakoff (2003) forståelse av hvordan metaforer er mentale bilder som mennesker ikke bare tenker, men også handler ut fra.

At jeg hadde fulgt intervjuguiden i alle intervjuene gjorde det lettere å kategorisere datamaterialet. Dette har vært avgjørende da jeg har hatt et ønske om å sammenholde og sammenligne informantenes erfaringer og meninger. Riktignok har det underveis i prosessen vært vel mange kategorier å holde orden på, og flere har hatt glidende overganger. Det har

derfor vært avgjørende for meg å restrukturere, endog etablere nye, kategorier underveis i analysearbeidet. Til slutt har jeg sammenlignet intervjuene, og diskutert funnene opp mot poststrukturalistisk språksyn og teorier om sosial ulikhet. Jeg diskuterer også en del funn på bakgrunn av didaktisk litteratur og skoleforskning.

Kvalitative data vil noen ganger fremstå som flertydige og selvmotsigende. Det er ikke snakk om å finne én sannhet, da sannheten er mangfoldig. For å snakke i poststrukturalistiske termer, det handler ikke om å komme bak diskursen, ei heller finne ut av hva de *virkelig* mener. Ei heller å finne ut av hvordan virkeligheten *egentlig* er bak diskursen. Det vil være en umulighet. Men ved tolkning så søker jeg å forstå og identifisere mønstre i datamaterialet. Spørsmål som jeg har stilt til de ulike ytringene i datamaterialet har blant annet vært hvilke didaktiske konsekvenser en slik mening får, og videre hvilke sosiale konsekvenser det kan få opp mot skolens samfunnsmandat. Sannheten kan slik sett relateres til ulike personer i ulike kontekster. Dette er sentrale innsikter i møte med tolkningene av data.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2009). I det kvalitative forskningsintervjuet skapes data i interaksjon mellom forsker og informanter, og slik sett gir det ingen mening å snakke om repliserbarhet, også kalt for *ekstern reliabilitet*. Jeg har i løpet av forskningsprosessen foretatt en rekke valg, og bortvalg, i utforming av spørsmål, gjennomføring av intervju, transkribering, og meningsfortolkning til at andre kan gjennomføre lik undersøkelse og ende opp med samme resultat. For å oppnå *intern reliabilitet* må derfor forskeren gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Som et ledd i å skape denne påliteligheten blir nettopp ulike aspekter ved de metodiske valgene og implikasjonene redegjort for relativt detaljert i dette kapitlet.

Validitet er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og videre om funnene kan sies å være gyldige. Validitet handler også om hvilke slutninger man trekker ut av analysen. I kvalitativ forskning er det ikke noen forhåndsbestemte standarder for å vurdere validitet, det handler snarere om hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 2013). I mitt tilfelle vil det bety at jeg vurderer argumentasjonens troverdighet, og at jeg reflekterer over slutningene som

trekkes. Det som allerede er sagt om forskningsdesignet, innhenting av data, og videre vedrørende forskerrollen, vil slik sett styrke validiteten for denne oppgaven.

Maxwell (2013) diskuterer to trusler som kan svekke forskningens validitet, innvirkning på informantene (reactivity) og forskerens subjektivitet (researcher bias). For det første vil det være vanskelig å unngå innvirkning på informantene i og med at forskningsintervjuet *er* en kunstig og asymmetrisk samtalesituasjon. Som jeg allerede har diskutert vil blant annet spørsmålsformuleringene virke inn i samtalesituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden var formulert så åpne som mulig og rekkefølgen av temaene spørsmålene tok opp var også åpen. Et uttrykk for denne åpenheten var at jeg opplevde at informantene gav svar jeg ikke hadde sett for meg. Dette viser til Maxwells (2013) andre punkt som kan svekke oppgavens validitet, *researcher bias*. Bias handler om eksisterende teorier, verdier og fortolkninger (Maxwell, 2013). For eksempel stilte jeg spørsmål om hva som kunne virke inn på elevenes forutsetninger i arbeidet med fagbegreper. I min forutinntatthet forventet jeg at refleksjoner over betydningen av sosioøkonomiske kjennetegn skulle komme relativt fort. Når informantene heller viste til skolebakgrunn og modning ble jeg i intervjusituasjonen overrasket. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål, hvor jeg omformulerte spørsmålene. Dette forteller noe om mine subjektive antagelser om tema. Det skal sies at jeg da også på forhånd hadde leste ulike teorier (blant annet Bernstein, 2000; Klafki, 2001; Bourdieu, 2006), noe som godt mulig påvirket mine spørsmålsformuleringer. Det er ikke gitt at informantene opplevde det slik, samtidig som at det kan ha spilt inn i intervjusituasjonen, og følgelig gjenspeiles i analyse og diskusjonen av empirien. Det er kjent at selv små endringer i spørsmålsformuleringene kan endre hvordan en informant responderer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et siste moment som omhandler validitet er det som i metodelitteratur omtales som ekstern validitet (Cook & Campbell, 1979). Det er da spørsmål om funnene er *overførbare* til andre relevante situasjoner. Denne oppgaven har først og fremst som målsetning å anskueliggjøre ulike forståelser av hva fagbegreper er inn i en didaktisk fagdiskusjon. Slik sett kan noen av funnene bringe større bevissthet vedrørende fagbegreper. En forutsetning for det må da være at leseren kan gjenkjenne seg i tolkningene av empirien, premissene for diskusjonen og konklusjonene på bakgrunn av de anvendte teoriene (Thagaard, 2013).

3.7 Etske implikasjoner

I forskning kan det oppstå en spenning mellom det man ønsker å oppnå av kunnskapsproduksjon på den ene siden, og etiske hensyn på den annen side. Som forsker har jeg et etisk ansvar i alle de ulike delene av forskningsprosessen. For det første har jeg foretatt etiske vurderinger i arbeidet med å innhente data. Temaet for oppgaven min er av en ikke-sensitiv art, og det samme gjelder for hva informantene har delt av opplysninger. Informantene gav informert og frivillig samtykke¹¹ før de stilte til intervju. Videre ble de opplyst om konfidensialitet, publikasjon og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og at alle data vil bli slettet etter at prosjektet er fullført. Allerede i transkripsjonen av intervjuene anonymiserte jeg all informasjon som kunne knyttes opp til informanter og skole.

Det hviler også etiske betraktninger i arbeidet med analysen. Selv om informantene er mindre til stede enn de er under selve intervjuet, så er det viktig å reflektere over hvordan de blir fremstilt. Et moment som skaper noe distanse i hvorledes informanten blir fremstilt at de individuelle tekstene i analysen er avgrenset fra helheten, i tillegg til at informantene blir sammenlignet. I tillegg har jeg forsøkt å kontekstualisere der hvor informantene siteres og parafraiseres. Som et ledd for ikke å fremstille informantene i et dårlig lys har jeg fjernet muntlige uttrykk og språklige uklarheter. Dette vil også gjøre utsagnene, og informantenes mening, mer leservennlige. Dog bringer dette utfordringer til det som jeg tidligere har diskutert vedrørende meningstolkning.

Forskeren er selv et viktig instrument i et kvalitativt forskningsopplegg, dog blir blant annet intervjuprosessen, transkribering og analyse gjenstand for min egen personlige fortolkning. En utfordring vedrørende *forskerrollen* er blant annet at jeg selv er lektorstudent. Slik sett analyserer jeg min egen kultur, og ulike diskurser jeg selv er oppfostret i som elev i den norske skole, som student, og min rolle som samfunnsborger. Da vil det ligge mange selvfølgeligheter som er vanskelig å få øye på, for eksempel min egen forståelse av fagbegreper, ulike elevtyper og vurderingspraksiser. Videre sitter jeg med mitt eget kunnskapssyn, begrepsapparat, erfaringer, verdier og holdninger. Da vil det være helt avgjørende å stille seg som en fremmed i møtet med datamaterialet (dog er dette umulig – derfor denne redegjørelsen). Denne refleksivitetsproblematikken ligger også dypere. Jørgensen og Phillips (1999) poengterer disse utfordringene ved å si at hvis en aksepterer at

¹¹ Fra retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

virkeligheten er sosialt skapt, at sannhet er diskursivt produserte effekter, og at subjektet er desentralisert – hvordan skal en da forholde seg til den sannhet som man som forsker produserer? Fairclough (1995) mener at man er i stand til å skille mellom ideologisk ladede diskurser og ikke-ideologiske diskurser. Som allerede antydnet ovenfor vil ikke dette gjelde meg, da jeg har for mange roller eksisterende innenfor utdanningsfeltet og ellers i samfunnet som undersøkes. Jeg anser ikke meg selv som en frigjort aktør fra de diskursive konstruksjoner av omverden jeg selv lever i. Det er dypest sett en filosofisk umulighet å løsrive forskerrollen hvis en godtar et sosialkonstruktivistisk ståsted (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette har betydning for denne oppgavens *validitet*. Bruk av teori i møte med data er da én strategi for å gjøre seg selv som forsker ett lite steg på veien til mer frigjort. Det er grunnen til at blant annet språkteori og Bourdieus teori om ulikhet er brukt. Bruken av teorien i diskusjonen blir således oppgavens briller for å muliggjøre diskusjon, og slik sett muliggjør anskueliggjørelse av de studerte fenomener.

4 Presentasjon og diskusjon av empiri

I dette kapittelet skal jeg undersøke *hvordan lærere forstår fagbegreper i samfunnsfag*. Det vil jeg gjøre med å presentere hva informantene sier om ulike aspekter av fagbegreper. De empiriske funnene vil bli tolket og diskutert ut fra et fra poststrukturalistisk språkforståelse og med utgangspunkt i Bourdieus teori om sosial ulikhet.

I den første delen presenterer jeg hva informantene forstår ved fagbegreper – både innholdet i begrepene og virkningen informantene mener begreper har i undervisningen. Jeg diskuterer ulike tolkninger i lys av nevnte språkteori. Videre undersøker jeg hvordan en kan forstå metaforene «i bunn», «byggeklosser» og «verktøy» som finnes i datamaterialet. I den andre delen av kapittelet rettes fokuset mot ulike elevforutsetninger i forståelsen og arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Ulike aspekter vedrørende elevforutsetninger og kategoriene svake og sterke elever blir diskutert med blant annet forståelsen av kulturell kapital og *ease*. I det siste kapittelet presenteres noen aspekter vedrørende arbeid med fagbegreper. Deriblant hvordan lærebok og elevmedvirkning implementeres i arbeidet med fagbegreper.

4.1 Et vellykket begrepsapparat?

August unders over om man kan snakke om et vellykket begrepsapparat i samfunnsfag. Han viser til en undervisningssituasjon i en programfagsklasse på VG3 han hadde vært i tidligere på dagen sier:

I dag stilte jeg et spørsmål til sosialkunnskap-elevene hvor jeg ville at de skulle forklare *folkesuverenitet*, *maktfordelingsprinsipp*, *rettsstat*, begreper som jeg vel tenker er helt grunnleggende hvis du skal kunne forstå samfunnet du er en del av. Etter å ha gått 13 år på skole skal du kunne forklare for eksempel *konstitusjonelt styre*. Og da jeg spør, og de har fått diskutert det i par, så klarer de ikke å forklare det. Da tenker jeg sånn; vellykket begrepsapparat – et eller annet sted så har det glippet litt, tenker jeg. Hvis du 13 år på skole fortsatt har et problem med å kunne forklare for eksempel folkesuverenitet, som de både har vært innom i VG1 samfunnsfag, bør ha vært innom i historie, altså det er ganske store fag. Noen av dem har i tillegg hatt fagene 'politikk og menneskerettigheter' og 'sosialkunnskap', da blir jeg litt skremt. Da tror jeg kanskje det er legitimt å stille spørsmålet hva er et vellykket begrepsapparat.

Jeg spør ham hvor han tenker at det har «glippet». Han svarer:

Jeg tenker for eksempel i samfunnsfag, som er et fellesfag, de må jo ha det. Det er ett år, og ett av hovedemnene er da politikk og demokrati. Sett at du da bruker cirka to måneder på det

emnet, og fremdeles ikke klarer å forklare et så bærende prinsipp som er så sentralt i forståelsen av det demokratiske systemet i dag da er det... om det på en måte har druknet i alle de andre kompetansemålene, eller om det har vært fokus på andre ting. ... jeg har jeg litt problemer med å faktisk forklare det. Det er jo *en sammensatt klasse*.

4.2 Hva er begreper?

På den ene siden så har du den litt sånn instrumentelle tilnærmingen til det, da. Det er *verktøy* for å analysere og forstå. Samtidig som den gir deg en mulighet for å *angripe* verden rundt deg for å kategorisere og tolke og forstå, hva skal en si ... samtidig som den ... begrep er noe en må *bli enig om*. I hvert fall innhold.

I dette utsagnet til August fremkommer kompleksiteten i hva fagbegreper er. For det første blir her begreper forstått som *verktøy*. Ford et andre ligger det en *handlingsdimensjon* i begreper, uttrykt her med å *angripe*. For det tredje finner vi en *demokratidimensjon* i at begreper er noe en må *bli enig om* i fellesskap. Den andre informanten, Carine, starter med i å vise at begreper innehar ulikt *innhold*. Dette gjør hun med å skjelne mellom *konkret* og *ikke-konkret*.

Altså, begreper, det jeg tenker på da er jo at man har et ord for [...] jeg føler at noe av det kan være ganske konkret, men andre er ikke-konkret. Sånn som «hva er parlamentarisme?» er gange konkret, men «hva er identitet?» føler jeg er mere svevende. Sånn at det ligger forskjellige ting i ulike begreper.

Den tredje informanten, Signe, innleder med å gå direkte til begreper i samfunnsfag. Hun skildrer begreper ved at de kjennetegnes av å være fine ord som ikke brukes av elevene i dagligtalen, og at det er strategisk å bruke fagbegreper.

Jeg føler at jeg er veldig opptatt av begreper. For jeg mener at for undervisningen skal bli god, så må man ha disse begrepene i bunn. Men... begreper? Fine ord! Som gir kompetanse [...] Det er noe elevene forstår hva er, og vi lærer dem hva det kan forkortes til. [...] De snakker om at det er viktig at man gjør sånn og sånn, og at folk kan snakke fritt. Også sier da læren at «ja, så flott, nå snakker du om *ytringsfrihet*». Det er begreper som ikke elevene bruker i dagligtalen. Men som vi har lært oss, og har lyst til å lære dem (elevene) å bruke. Så det er vel litt finere ord enn det de bruker i dagligtalen, men som er *veldig lure å bruke* når du er innenfor samfunnsfagsfeltet, da.

Alle informantene starter med å gå direkte til begreper i en samfunnsfaglig kontekst. Det er kanskje ikke så rart da alle visste i forkant av intervjuet at fagbegreper var tema, og den faglige rolleforståelsen hos informantene var således aktivert informantene ulike tilnærminger til hva begreper er. Utover i samtalene kommer riktignok mer allmenne forståelser av begreper opp, men det tydeligste er fagbegrepene betydning og rolle i faget. Blant annet tar

to av informantene i bruk metaforer når de reflekterer vedrørende hva begreper i samfunnsfag er. Alle informantene ender dog opp med det samme siktepunktet, *formålet* i faget.

Innledningsvis ser vi at lærerne viser til ulike aspekter ved fagbegreper. Først at begreper vises til som nyttige *verktøy* som brukes i *handling* og at de innehar et *demokratisk potensiale*. Videre har jeg trukket frem hva en kan forstå som *innholdssiden* til begrepene, at det er *konkret* og *ikke-konkrete* kjennetegn ved begrepene, og sist at fagbegreper *skiller seg fra dagligtalen*, og at de er *lure* å bruke i faget.

4.2.1 Innhold

Alle informantene sier at fagbegreper er viktig i samfunnsfag, og at de bruker mye tid og fokus på det. Det er ikke gitt hva innholdet i et begrep er, og ifølge August må man bli enige om innholdet i begrepene. Signe sier at noen av begrepene, av hva jeg tolker som både form og innhold, er nye for elevene når nytt tema introduseres, og at elevene «må ha disse begrepene i bunn». At begrepene må ligge i bunnen tyder på at hun omfatter begrepsforståelse som en forutsetning for kunnskapen og ferdighetene elevene skal tilegne seg i samfunnsfaget.

Det er kun Carine som trekker opp et eksplisitt skille mellom konkrete og abstrakte begreper. Som vi har sett sier Carine at «det ligger forskjellige ting i ulike begreper», og viser til det mer konkrete ved begrepet *parlamentarisme*, og det mer abstrakte i *identitet*. Informanten sier at «det kan være vanskeligere å forklare identitet enn parlamentarisme til elever».

I sitatet over uttrykker Carine at hun *føler* denne distinksjonen mellom konkrete og abstrakte tegn. Det at hun bruker verbet «å føle» kan være et uttrykk for at det er en usikkerhet knyttet til de ulike begrepenes status, men at det er vanskelig å uttrykke dette. Med begrepenes ulike status sikter jeg til Laclau og Mouffes (2001) distinksjon mellom *moment* og *element*. Jørgensen og Phillips (1999, s. 33) sier at

[...] en *diskurs* upfattas som en fixsering av betydelse inom en bestämd domän. Alla tecknen i en diskurs är *moment*; de är knutar i fisknätet, och deras betydelse fixseras genom att de skiljer sig från varandra på bestetämnda sett (*differential positions*).

Det som her blir sagt om at tegnene skiller seg fra hverandre kan vi se i sammenheng med *posisjonsverdien* til tegnet (Heradstveit & Bjørgo, 1992). Det vil si hvordan tegn relateres i forhold til hverandre. Laclau og Mouffe (2001) forstår *element* som tegn som er mangetydige, da tegnet ikke er klart plassert i en diskurs. Slik sett kan vi forstå at Carine har en følelse om

at de ulike begrepene har ulike status innenfor skolens sekundære diskurs, forstått som den samfunnsfaglige diskursen.

Hvis vi ser på innholdet i de begrepene Carine trekker frem er det ulik grad av bestemmelser, forstått som innholdssidene anordninger. Identitet vil være vanskeligere å enes om, jamfør det August sier om å enes om innholdssiden av begreper. For det første er det en *nærere relasjon* mellom begrepet *identitet* og subjektene i undervisningen. En tenkt utfordring vil være at elevene innehar hver sin identitet, og læreren befinner seg slik sett i en situasjon der begreper, og språket, sier noe om hvem subjektene er. Carine sier at hun ønsker at elevene skal «se ulike måter å tolke et begrep på».

På den andre side sier Carine at parlamentarisme er et mer *konkret begrep*. Hun oppfatter at sammenlignet med *identitet* innehar *parlamentarisme* en mer konkret bestemmelse, og kjennetegnes av konkrete trekk. Slik sett vil det være enklere å enes om hva parlamentarisme er versus identitet. På den annen side kan parlamentarisme forstås som et *komplisert*, endog abstrakt, begrep, da parlamentarisme inneholder mange aspekter og kjennetegn med tilhørende begreper og distinksjoner. For eksempel deler man inn mellom *negativ-* og *positiv parlamentarisme*, hvor *mistillit*, *kabinettspørsmål* og *votering* er underordnede begrep man møter på i læreboka og undervisningen. Vedrørende barn og unges oppfatninger av samfunn og politikk følger det også noen generelle utviklingstrekk (Adelson & O'Neal, 1966; Flanagan & Sherrod, 1998). «Begrepsfesting går fra det konkrete til det abstrakte, og den orienterer seg først mot det nære før den tar skrittet mot det mer fjerne» (Solhaug, 2006, s. 230). Hvis en tar hensyn til dette gir det noen didaktiske konsekvenser i arbeidet med begrepsfesting av samfunn og relasjoner. Det vil da være formålstjenlig å ta utgangspunkt eller knytte opp mot dagliglivet ved for eksempel at elevene inntar aktive og autentisk-nære roller (Solhaug, 2006).

Allikevel fremstår *parlamentarisme* som noe mer konkret enn *identitet*, ifølge Carine. Hun trekker inn en distinksjon mellom begreper som «merkelapper» på noe konkret som elevene skal kunne, mens andre begreper er mer egnet til drøfting. For eksempel hva det vil si å være *kulturrelativist*. Hun trekker også inn at noen begreper vanskeligere kan enes om da «noen begreper som kanskje betyr forskjellige ting avhengig av bakgrunn og ulik kultur. At man har ulike tilnærminger til begrepet». Det kan trekkes i retning mot det som tidligere er sagt om forståelsen av element, tegn som mangetydige da tegnet ikke er tydelig plassert i en diskurs (Laclau & Mouffe, 2001). Dette kan også handle om at ungdommene har større distanse til

parlamentarisme og derfor er det lite sannsynlig at de skal ender opp i en diskusjon over dette begrepet.

Skiller seg fra dagligtalen

På spørsmål om hva begreper er, innleder Signe med å si at det er «[...] litt finere ord enn det de bruker i dagligtalen». Ut fra utsagnet kan det virke som at elevene kjenner til mange kjennetegn og trekk ved innholdssiden av de faglige begrepene, og kan slik sett forstås som elevenes *bakgrunnskunnskap*. Fenomener er ikke totalt ukjent, men disse fenomenene har faglige «merkelapper», som begrep tidligere ble omtalt som. «Fine ord», som Signe definerer fagbegreper, kan slik sett forstås som atskilt fra hverdagstalen som elevene ellers bruker.

Når Signe sier at fagbegreper skiller seg fra dagligtalen er det nærliggende å tolke det som at innholdet i begrepene skiller seg fra dagliglivets domene for læring ved økende abstraksjonsnivå i utdanningsløpet. Dette kan relateres til kjennetegn på *skolens sekundære diskurser* (Øgreid, 2008). Ett av kjennetegnene på skolens sekundære diskurser ligger også i større tilfang av abstrakte begreper. Når Signe sier at fagbegreper er *finere* enn dagligtale kan det også tolkes som et uttrykk for at samfunnsfaget inngår i en annen diskurs enn hverdagstalen. I en slik forståelse av fagbegreper er det mulig at distinksjonen mellom begrenset kode og utvidet kode kan være gjeldene (Bernstein, 1971). Fagbegreper, forstått som de finere ordene, vil kunne fremstå som mindre tilgjengelige for elever som ikke tidligere er introdusert for disse kodene.

Videre sier Signe at fagbegreper «er *veldig lure å bruke* når du er innenfor samfunnsfagsfeltet». Når jeg ber henne om å utdype hva det vil si at det er lurt å bruke begreper svarer hun:

Det viser større kompetanse [...] og de får gjennom begrepslæring en viss *oversikt* over hva som er viktig. Når man går i gang med nye tema, så er det alltid noen begreper som må på plass. Når en har om demokrati, så må man lære seg om *ytringsfrihet*, og *rettssikkerhet* og *maktfordelingsprinsippet*. Og som da kan være relativt nye ord for dem, da. Men på slutten, da vi har prøver, så ser vi jo at de *bruker* de ordene, de begrepene, de bruker de som oftest *rett*, så... De har tilegnet seg kunnskap.

I utsagnet overfor finner vi to aspekter vedrørende hvorfor det er lurt å bruke fagbegreper, *synliggjøring av kompetanse* og *oversikt*, på denne måten har fagbegreper et strategisk potensiale for lærer og elever.

For det første tilbyr begrepsbruk en *synliggjøring* av faglighet. På den ene siden ligger det i synliggjøring av faglighet at læreren får mulighet til å vurdere elevens faglige kompetanse. Dette fordi begreper ideelt sett skal operasjonaliseres med en definisjon og videre anvendes. Alle informantene er meget klare på at fagbegreper må *brukes*. Ifølge Signe er «riktig bruk» av fagbegreper et kjennetegn på at elevene har tilegnet seg kunnskap. Det kan på den annen side tenkes at begrepsbruk *symboliserer* faglighet. Det kan være det hadde vært mulig å uttrykke tilsvarende innsikter i hverdagsspråk, men at dette da ikke ville telle som faglighet. Faglighet kan slik sett forstås som kompetanse. Om relasjonsforholdet mellom begreper og kompetanse utdyper Signe:

Men jeg vil si at selv om du kan alle begrepene i boken, så er du fortsatt ikke høyere enn en firer. Du må fortsatt vise den kompetansen gjennom *diskusjonsoppgaver*, eller *drøftingsoppgaver*. Så jeg har aldri oppgaver hvor de ikke har muligheten til å vise hele sin kompetanse [...]

Fagbegreper, forstått som tilegnet kunnskap, viser slik sett større kompetanse. Kompetanse viser til læreplanens kompetansemål, og har følgelig mange aspekt. Det er verdt å legge merke til at begrepsbruk viser *større* kompetanse, ikke komplett kompetanse. For det andre tilbyr fagbegreper en faglig *oversikt*. Dette kan vi forstå som at fagbegrepene er markører for ulike faglige tema, med tilhørende sub-temaer. Når Signe sier at det er lurt på lære seg disse begrepene, kan det tolkes som en forutsetning for å tilegne seg det bredere begrepsmessige vokabularet i samfunnsfag. Hvert begrep kan slik sett forstås som deler, og disse delene henger sammen. De utgjør en større helhet.

4.2.2 Metaforer om begreper – byggeklosser og verktøy

August og Signe bruker metaforene byggeklosser og verktøy når de reflekterer over hva fagbegreper er og begrepenes plass i samfunnsfag. Lakoff (2003) har funnet at vårt daglige språk er gjennomsyret av metaforer. Det gjelder ikke utelukkende språket, men også våre tanker og handlinger. Lakoff (2003) bruker viser blant annet til krigsmetaforer for hvordan vi snakker om diskusjon. Man *angriper* med argumenter, og tilsvarende *forvarer* seg med motargumenter, hvor siktemålet er å vinne *slaget*. Gitt at vi daglig tenker metaforisk er det ikke så rart at når informantene ble spurt om hva begrep er så tar de i bruk metaforer. Ifølge Lakoff (2003) omtaler vi fenomener, det være seg diskusjoner eller begreper, ved bruk av metaforer fordi vi *tenker* oss dem slik. Ikke nok med at vi tenker metaforisk, vi *handler* ut fra hvordan vi tenker, mener Lakoff (2003). Hva slags implikasjoner har det at vi handler ut fra

våre mentale bilder, våre metaforer? Dette kan ses som en forbindelse mellom didaktikkens hva, hvorfor og hvordan. For eksempel vil det kunne ha betydning for undervisningen hvis en lærer forstår klasseromsdiskusjon som et slag man skal vinne. Slik sett vil forestilling om seier over motdebattanter kunne prege hvordan diskusjoner i klasserommet skal foregå. Alternativt er forestillingen om klasseromsdiskusjon som et uenighetsfelleskap, en annen forestilling som vil kunne gi andre didaktiske konsekvenser. Forestillinger om hva begreper er vil slik sett kunne være med å avgjøre hvorfor vi gjør og velger som vi gjør. Videre vil det kunne ha betydning for hvordan vi gjør det. Signe sier dette om hva begreper er og hva begreper gir av forutsetninger i samfunnsfag:

Begrepene er byggeklosser [...] også er det verktøy, som de (elevene) må bruke aktivt [...] De begrepene de lærer seg i samfunnsfag har jo mye å si for å bli det som jeg har sagt til elevene mine, og som jeg alltid kommer til å mene, at målet med samfunnsfag er å gjøre dem til gode samfunnsborgere. Altså, aktivt deltakende i demokratiet [...] Og da må begrepene sitte. Så det er en byggestein.

At begrepene kan forstås som *byggeklosser*, eller *byggestein*, kan vise begrepenes *plassering* i faget. Som tidligere nevnt mener Signe at begrepene må ligge i bunn. Dette kan forstås som en komponent i fagets hierarki av forutsetninger. Signe omtaler et annet sted begreper som «the basic», altså grunnleggende i faget. Dette forsterker forståelsen av begrepenes innholdsside som avgjørende og begrepenes grunnleggende plass i faget.

Hvis en sammenligner metaforene «i bunn» og «byggeklosser» kan det tolkes som at de opptrer i et spenningsforhold. På den ene siden forstås det som at begrepene må ligge som fundament, mens forståelsen av byggeklosser kan forstås som mobile enheter. Med begreper som byggeklosser kan en se for seg i større grad at begrepene plasseres etter egne tankeprosesser. Det kan slik sett gjenspeile ulike kognitive skjema vedrørende begreper i samfunnsfag. Hvis en går ut fra en forståelse av fagbegreper som byggeklosser som mobile enheter kan det tenkes at begreper konstrueres og settes sammen som legoklosser. Denne prosessen bygger elever med utgangspunkt i egne perspektiver ut fra de undervisningskontekster som finnes. I en slik konstruksjon av viten vil en kunne forestille seg elever som utprøvende autonome individer. Det kan passe inn i en sosial-konstruktivistisk forståelse der den kompetente andre støtter den lærende i utvikling og læring (Vygotsky, 1978). En slik tanke om kunnskapsutvikling kan slik sett støtte opp om fagets formål om å utdanne aktive medborgere.

Et aspekt ved byggekloss-metaforen er at den formidler en forestilling om begreper som objektive og nøytrale. I en slik forestilling av fagbegreper vil eleven øke sitt fagmessige fundament i et stadig bredere tilfang av fagbegreper. En mulig utfordring med en slik forestilling om begreper som byggeklosser opptrer hvis en antar at det i begrepsopplæringen er *strid* om forståelse jamfør den poststrukturalistiske forståelsen av språket som arbitrært og virksom innenfor ulike kontekster. For eksempel er det ikke gitt hva *sosialdemokratiske tradisjoner* er, eller hvem som skal krediteres for *den norske modellen*. Sett at betydning av et gitt fenomen er gitt gjennom de sosiale konvensjonene (Svennevik, 2001), og at disse sammenhengene er tilfeldige, at de ikke er naturlig gitt eller objektive, vil det kunne bety en annen forståelse av byggeklossmetaforen. I et diskursperspektiv vil det være kamp om å fylle tegnene med innhold, og skolen vil være en arena for denne kampen. Det handler da om å få gjennom *hvilke* begreper elever skal lære og hvilket innhold de skal ha.

Ifølge Laclau (1990, s. 60) er objektivitet at man har glemte at omverden er politisk konstruert¹². Det innebærer at våre forestillinger som fremstår som objektivitet viser til det som vi tar for gitt «[...] där vi har ”glömt” att värden alltid konstitueras i makt och politik» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 45). For Laclau og Mouffe (2001) er det politiske forbundet med det å gi tegn mening. Sammen med politikk trekkes også makt inn som en viktig faktor for hva som etablerer objektive forestillinger. Da kommer det an på hvilken forståelse av makt man legger til grunn for hvordan objektivitet blir forstått. Ifølge Foucault (1980) sin forståelse av makt er ikke makt noe som noen er i besittelse av, den er åpen og produktiv. Med en slik maktforståelse blir kunnskap brakt frem av makten, forstått som den objektive forståelsen (meningen) av hva fagbegreper er. Slik sett kan vår forståelse av hva fagbegreper er være sammensatt av en rekke praksiser og kulturelle antagelser, herunder skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008). Det kan med andre ord være en grunn til at det oppleves som noe selvsagt og noe objektivt. Jeg lar dette ligge inntil videre, og velger å undersøke hva verktøy-metaforen kan åpne opp av forståelse. Byggesteinmetaforen brukes i *sammenheng* med verktøy-metaforen, og slik sett kan kanskje verktøy tilby en mer åpen og fleksibel bruksside.

Nedenfor ser vi at også August bruker også en bygge-metafor. Både «byggeklosser» og «å bygge» kan vi forstå som å *konstruere* noe. På spørsmål om hva slags kunnskapsform begreper representerer i samfunnsfag svarer August:

¹² For en dypere redegjørelse av forholdet objektivitet og det politiske, herunder hegemoni og ideologi, se Jørgensen og Phillips, 1999, s.43-45.

Det er mye av de *verktøyene* du bruker da, tenker jeg. ... Jeg tenker det er det å *bygge* det *apparatet* du har for å *tolke* og *forstå* og... *vurdere* rett og slett.

Det som *bygges* i August sitt utsagn er et *apparat* for å tolke og forstå. Dette leder oss til verktøy-metaforen. Et apparat defineres som verktøy eller instrument («apparat», 2017). Den tilsynelatende tautologien verktøy - apparat kan vi forstå ved at begreper (verktøy) er en bestanddel av et større faglig apparat. Dette større apparat inngår i å *tolke* og *forstå*. Det å tolke og forstå finner vi igjen i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013), og kan forstås som *kompetanse*. Kompetanse er noe som viser til kvalifikasjon og dyktighet til noe. I det fremlagte rasjonale blir således premisset at begreper er verktøy som inngår i konstruksjonen i samfunnsfaglig kompetanse. Slik sett virker utsagnet til August, gjennom verktøy-metaforen, som en direkte peker til formålet i samfunnsfag. «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står *forståing* av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2013, min utheving). Det er også en henvisning til de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag, f.eks. «å kunne *forstå*, beskrive, samanlikne og analysere kjelder og problemstillingar ved å bruke fakta, teoriar, definisjonar og fagomgrep» (Kunnskapsdepartementet, 2013, min utheving).

Forståelsen av begreper som verktøy kan relateres til begrepenes operative rolle (Fjeldstad, 2009a). De må brukes, akkurat slik verktøy til en håndverker er utformet til å nyttes. Hvis vi følger denne analogien ett skritt til, kan vi bygge ut med at verktøy har en spesialisert funksjon for å utrette en spesifikk oppgave. Verktøy er ifølge Store norske leksikon «redskaper som brukes ved fremstilling av et arbeidsstykke. Skjærende, holde fast, bevege, forme eller måle- og merkeverktøy» (Verktøy, 2017). Med en slik forståelse av verktøy kan man forstå fagbegreper som verktøy til analyse, definere og plassere, argumentere, utlede eller strukturere og angi presisjonsnivå. Jeg skal ikke bruke mer tid på å resonere rundt den analogiske kraften verktøy har, men konkluderer med at disse mentale bildene, altså metaforene, kan ha en overføringsverdi til de komplekse fagferdighetene i samfunnsfag.

Ut fra analysen ovenfor kan vi forstå fagbegreper som å inngå i skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008). Hvis vi forstår konstruksjon- og verktøy-metaforene i lys av det Lakoff (2003) mener mentale bilder representerer av tankestrukturer og videre fører til handling så er det rimelig å anta at det har konsekvenser for arbeid med begreper i undervisningen. Handlingskomponenten forstås da som pedagogiske og didaktiske valg i undervisningen, sågar forventninger vedrørende fagbegreper. Med andre ord, i disse mentale bildene ligger det

en forventning som rettes mot elevene. Disse forventningene finner vi igjen i Fjeldstads (2009a) forslag til komplekse ferdigheter i samfunnsfag. I disse faglige forventningene ligger det å akseptere at en skal nyttiggjøre seg av disse «verktøyene», og da med økende grad av selvstendighet. Selvstendighet kan slik sett ses på som et kjennetegn på framgang i faget, og således høy måloppnåelse. August sier blant annet at elevene skal «selvstendigjøre seg fra fagstoffet», og at dette kjennetegner høy måloppnåelse. Hva man legger av innhold i begrepene, og hvordan elever konstruerer sine tankeprosesser i sine omgivelser er allikevel ubesvart i en slik konstruktivistisk tilnærming av fagbegreper. I et poststrukturalistisk perspektiv vil ikke meningsskapning skje i et vakuum, men i en kontekst – i en diskurs.

4.2.3 Begrepenes subjektive og objektive side

August trekker frem at i begrepsperspektivet ligger det en kombinasjon av at fagbegreper har en objektiv side og en subjektiv side, og at disse to aspektene har et mulighetsrom for felles forståelse, det jeg tidligere har omtalt som demokratidimensjonen av hva fagbegreper er. Han sier om fagbegreper at det

[...] både noe subjektivt og objektivt ved det. Det der med å finne det meningsfulle rommet der det både er mulighet for å utvikle egen forståelse, men samtidig oppnå felles forståelse.

Dette kan vi se i sammenheng med det første sitatet til August i analysekapittelet:

På den ene siden så har du den litt sånn instrumentelle tilnærmingen til det, da. Det er verktøy for å analysere og forstå. Samtidig som den gir deg en mulighet for å angripe verden rundt deg for å kategorisere og tolke og forstå, samtidig som begrep er noe en må bli enig om. I hvert fall innhold.

August kaller den objektive siden for begrepenes instrumentelle side, der begreper er «verktøy for å analysere og forstå» Det at det er noe objektivt ved begrepene kan man forstå som at det er det som muliggjør felles forståelse. Den subjektive siden, en potensiell *identitetsbyggende* side, kan forstås som en side av elevens dannelsingsprosess gjennom utdanning. Her kan det forstås som det er plass for at elevene, gjennom undervisningsaktiviteter, utvikler *egen* forståelse. August snakker i den forbindelse om «å se seg selv i strukturene», og at med begrepsforståelsen kan man «angripe verden». Dette kan ses på som aspekter som berører samfunnsfagets som dannelsesfag.

Ut fra hvordan August ordlegger seg kan man forstå det slik at både den objektive siden og den subjektive siden tenkes å virke simultant gjennom arbeidet med fagbegreper, og at det er i

grenseovergangen mellom sidene hvor det er mulig å oppnå felles forståelse¹³. I grenselandet mellom det subjektive og det objektive sier han at det er:

[...] spennende utfordring å finne den felles forståelsen av hva er det som er et meningsinnhold i et begrep [...] samtidig som en skal ha muligheten til å presse litt grenser, da, så en skal ha mulig forståelse av et fenomen eller et begrep.

Det August sier om den subjektive forståelsen kan ses i lys av begrepet *agency*. Det viser til handlingsrommet som et individ har i en gitt diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999). Subjektenes bevegelsesfrihet, deres *agency*, impliserer problemstillinger som i hvor stor grad individer er determinert, jamfør struktur versus aktør. På den ene siden mener Laclau og Mouffe (2001) at individene er determinert av strukturene. På den annen side mener andre innenfor poststrukturalismen (kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi) som Barthes (1982), at mennesker er «språkets herrer og slaver». Den sistnevnte posisjon betoner forståelsen av at mennesker bruker diskursene som ressurser der man skaper nye sammensetninger av ord. Selv innenfor de perspektivene som vektlegger *agency*-perspektivet, deler alle oppfatningen om at de eksisterende diskursene, her skolen som sekundær diskurs, setter rammer som begrenser rekkevidden av subjektenes handlingsfrihet og slik sett mulighetene for nyskaping (Jørgensen & Phillips, 1999).

August er tydelig på at det her er snakk om ideal-undervisningen, og at praksis kjennetegnes av mange utfordringer. Blant annet peker han på strukturelle forutsetninger, som kan relateres til begrensninger gitt av tid, klassestørrelse og mange lærings- og kompetansemål. Samtidig viser dette noe av hva informanten ser for seg at begreper har av potensiale vedrørende myndiggjøringen av elevene. Denne identitetsbyggende siden i arbeidet med fagbegrepene kan slik sett relateres til Klafkis (2001) første danningsideal, selvbestemmelse. Det handler slik sett om at elevene skal få bli subjekt i eget liv. Klafkis perspektiv på selvbestemmelse er her relevant da det handler om subjektet rett til egne livsanskuelser (Klafki, 2001, s. 68; 117) I August sin forståelse av den identitetsbyggende siden av arbeidet med fagbegreper sier han at begrepene hjelper elevene til «å se seg selv i strukturene», og at med begrepsforståelsen kan man «angripe verden». I angrepsmetaforen ligger det tydelige maktdimensjoner,

Vedrørende relasjonene i fagets oppbygging av ferdigheter trekker August frem det han omtaler som en form for dobbeltkommunikasjonen i møtet med eleven. Han sier:

¹³ Her kan man også trekke inn perspektiver om *det deliberative demokrati* (for eksempel Englund, 2007; Hultin, 2007; Hess, 2009) eller *uenighetsfellesskap* (for eksempel Iversen (2014).

Så det noe med det at de både må ha verktøyene, samtidig som vi ønsker at bare skal være et skritt på veien til noe mer. Så det er en slags dobbeltkommunikasjon, egentlig. Det blir jo det. Det er jo kanskje spesielt middelselevne som synes det er frustrerende.

Her trekker August frem hvordan de faglige forventningene til begrepsbruken i samfunnsfag kan lede til frustrasjon hos noen elever. Det kan på den ene siden forstås som et kontinuum, en læringsprosess, som all ferdighetslæring kjennetegnes av. I dette ligger da også de faglige forventningene om de øvrige komplekse fagferdighetene. At noen elever synes dette er frustrerende kan slik sett bety at de er i læringsprosessen. På den annen siden kan det vitne om at noen elever mangler verktøyene, eller i det minste ikke er i stand til å bruke verktøyene på en operasjonell måte enn så lenge.

En kan undre seg om det opptrer dissonans i møtet mellom at fagbegreper må ligge i «bunn» på den ene siden, og begreper som «verktøy» på den annen side. Ifølge Lakoff (2003) fører de mentale bildene til handling. Da blir spørsmålet hvorledes metaforparet bunn – verktøy leder til handling i samfunnsfagundervisningen. I møtet med Klafkis (2001) målsetning om blant annet elevenes utvikling av selvbestemmelse, skolens utjevningsmandat og fagets målsetning om istandgjøring av elevene som aktive medborgere møter vi noen av de grunnleggende utfordringer i samfunnsfaget. Det vi ser her er kanskje samfunnsfagets janusansikt – et fag som både er teorifag og dannelsesfag.

4.2.4 Fagbegrepenes betydning – Å vite, kunne, lære, bruke og forstå

Alle informantenes ble bedt om å utdype hva fagbegreper har av *betydning* i faget. Ifølge Signe kreves det at elevene har «stålkontroll på begrepene» for å oppnå høy måloppnåelse. Videre sier hun at begrepene må brukes aktivt i drøfting.

Både i samfunnsfag og POM, så mener jeg at for å kunne nå femmeren og sekseren så må du ha *stålkontroll* på begrepene. Og så bruke de *aktivt i drøfting*. Men det hjelper ikke å drøfte bra, men ikke bruke begrepene. Så det er noe som *kreves* for å nå de høyeste karakterene. Men det er også noe som alle elevene kan *kunne*. Selv om du er en ener- eller toer-elev, så skal du kunne *kjenne* til begrepene. Jeg har lyst til å si at jeg bruker mye tid på begreps-pugging og øving.

August sier følgende om begrepene betydning i faget:

Slik som undervisningen har blitt lagt opp, så har jeg hatt mye fokus på det. Fordi jeg ønsker at de skal *kunne*, det er litt sånn der å finne sannheten. At de skal ha muligheten til å undersøke litt og danne seg en egen sannhet i det som blir presentert for dem [...] Så jeg

ønsker at de i hvert fall skal ha en *forståelse* av at begrep ikke nødvendigvis er så rett fram, eller enkle. Så jeg har, og det har jeg nok prøvd å formidle, at de i hvert fall skal *kunne* begrepene og sette verden de opplever inn i en *kontekst* ved hjelp av *forståelsen* av et begrep. Gjøre det mulig.

Carine tenker at målet med undervisningen er at elevene skal bli aktive medborgere. Hun relaterer det til å kunne begreper som en forutsetning for å skjønne sammenhenger.

[...] kanskje de må *forstå* visse begreper, for eksempel er man opptatt av i samfunnsfag at de skal lese avisen og se på nyhetene. Altså, at du må *kunne* noen begreper da for å *skjønne sammenhenger*.

Alle informantene viser her til det å *kunne* begreper. Det å kunne kan bety at det representerer en *grunnleggende* kunnskapsside i samfunnsfag. Innholdet i denne kunnskapssiden viser således til det elevene har *lært*. Verbet å *kunne* betyr blant annet «ha lært», «være inne i» og «kjenne» («Å kunne», 2017). Det vil si at når informantene sier at fagbegreper er noe alle skal kunne, viser det til at elevene har lært seg begrepene ved at de kjenner til det som tidligere er omtalt som innholdssiden til begrepene. Når Signe sier at «etter timen så har de lært det (begreper)», tolker jeg allikevel dithen at elevene bruker fagbegrepene, men at det ikke er et kjennetegn på måloppnåelse *per se*. Det vitner om at elevene har ervervet seg begrepskunnskap på veien, men som Signe selv sier «de må bruke det aktivt, og det...». Det siste i utsagnet her referer til at *aktiv* bruk av fagbegreper ikke er en automatisk sammenheng med det å kunne begreper.

Informantene er opptatt av at elevene ikke bare skal kunne begrepene, det kreves at begrepene *brukes aktivt*. En videre tolkning av begrepenes betydning er det Fjeldstad (2009a) kaller begrepenes operative side. Dette kan ses på som et videre nivå fra det grunnleggende i å kunne begreper. Det er ved aktiv bruk av begreper at elevene viser *forståelse*. For å vise en forståelse må begrepene brukes ved å *drøfte* og *diskutere*, både muntlig og skriftlig. Det kan med andre ord synes at aktivitetene eller oppgavene som er egnet for å vise forståelsen er gjennom drøftings- og diskusjonsoppgaver. Ulike former for *forståelse* finner vi igjen i læreplanens formål (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Et siste nivå kan synes å være det Signe referer til når hun sier at elevene må ha «stålkontroll» på begrepene, der aktiv drøfting og diskusjon skjer ved å kontrastere begreper med tilhørende forståelse av sammenhenger de inngår i. Alle informantene sier at det som kjennetegner en sterk elev er at hun bruker begrepene aktivt. Videre kjennetegner høyere måloppnåelse av at aktiv bruk av fagbegreper brukes riktig. Signe sier følgende:

Men så går det jo på neste nivå, som er ikke bare det at du kan begrepene, men at du bruker de aktivt og at du ikke minst bruker de riktig når det kommer til drøfting. Men det har jo ikke noe med selve begrepslæring. Hvis de har lært seg begrepene så kan de det, men så er det det å sette det sammen riktig senere, da, senere i mere avanserte tekster – *der* stiller de nok forskjellig.

Hva det vil si at begrepene brukes «riktig» kan muligens ses i sammenheng med *forståelse* av begreper. En videre implikasjon er det vi tidligere har sett informantene snakke om de ulike fagbegrepene som på den ene siden konkrete og den annen side abstrakte. I tillegg er det interessant hvordan Signe virker å plassere begrepslæring på et lavere nivå enn det å bruke begrepene aktivt og riktig. Dette kan tyde på en taksonomisk forståelse av arbeidet med fagbegreper. På den andre siden kan det være et tegn på at faglærer nivåddifferensierer arbeidet med fagbegreper, og at det slik sett er en måte å legge til rette for at alle elever for tilpasset opplæring.

Her har vi sett hva informantene mener fagbegreper har av betydning i samfunnsfag. Det kan synes som at det er en nivåforskjell i hvorledes begreper brukes av elevene. Dette kan vi se i lys av Fjeldstad (2009a) sitt forslag til komplekse fagferdigheter. Det å *vite* fakta og begreper én ting. En annen ting, og følgene mer krevende ut fra hva informantene sier, er å *bruke* begreper *aktivt*. Dette forstås som en mer kompleks øvelse, og følgelig krever det mer av elevene.

Betydning fagbegreper har i samfunnsfag kan synes å speile læreplanens vektlegging av «omgrep», hvor fagbegreper nevnes i hvert femte kompetansemål. Videre kan det synes som at begreper i samfunnsfag blir operasjonalisert og begrunnet ved at de er sentrale elementer på vei mot den aktive samfunnsborger. Når informantene tar i bruk «vite», er det da også i forbindelse med *formålet* i faget. Et mye brukt utdrag fra formålet hos informantene er den *aktive medborger*. Veien dit synes da å være gjennom fagbegreper.

4.2.5 Begreper for å nærme seg formålet i faget

Jeg har så langt diskutert hvordan fagbegreper i samfunnsfag innehar ulike innholdssider. Begreper kjennetegnes av at de er konkrete på den ene siden og abstrakte på den annen side, og videre at fagbegreper er nettopp fagspesifikke ved at de har annen form en hverdagstale. I tillegg innehar begreper et strategiske potensiale. Jeg har også vist hva slags betydning begreper har i faget med at det følger en viss utvikling av bruken begrepene inngår i. Et interessant funn er at Signe og August benytter seg av metaforer når de reflekterer over

fagbegreper i samfunnsfag, men det gjør ikke Carine. Til gjengjeld trekker Carine inn *formålet* med faget mange ganger i løpet av samtalen når hun snakker om hva fagbegreper er og begrepenes funksjon. Riktignok knytter Signe også begreper opp mot formålet, men Carine gjør det gjennomgående. Carine sier blant annet:

Jeg tenker at det som er viktig med begreper i samfunnsfag er jo at det i hvert fall, hvis man ser på formålet med faget, at de skal utvikle forståelse for demokrati, bli samfunnsborgere, også at man skal *bruke begrepene bevisst* for å oppnå det formålet med faget. Jeg tenker at det er det jeg prøver å få til. Å bruke begrepene på en måte at de skal forstå sin slags rolle og hvordan de kan bidra, da. For eksempel politiske kanaler [...]

Hun sier videre:

De bør vite hva, hvordan er det valgsystemet fungerer. Og da må de kunne noen begreper. Så hvordan de skal få endelig innflytelse er jo, de må kunne noen begreper innenfor politikken for å kunne vite hva, eller hvordan, de kan bidra for eksempel.

Som det fremkommer her må elevene *vite* hva fagbegreper viser til for at de skal kunne nå formålet i faget, å bli aktive samfunnsborgere. Hun bruker igjen *parlamentarisme* og *valgsystem* som eksempel på begreper som elevene må vite innholdssiden av. Hun sier at elevene må vite hvordan valgsystemet fungerer, og at de må kunne begreper som ligger til valg og valgsystemer. Det er forutsetning for at de skal kunne yte innflytelse i et demokrati. I innholdssiden av begrepene ligger slik sett en viten som er helt avgjørende for at elevene skal kunne ta del i demokratiske prosesser på en utførende og handlende måte.

Vi finner igjen noe av den samme forståelsen av relasjonen mellom fagbegreper og formålet i faget hos Signe:

Det er flott å se at de bruker begrepene [...] og ikke bare i samfunnsfagstimene, men at de tar det med seg ut i livet. For det er jo målet. At de skal skjønne begrepene, og bruke dem. Det er ikke alle som er like naturlig å bruke, men noen av dem er veldig grunnleggende [...]

Fagbegreper blitt forstått som en forutsetning for å oppnå formålet med faget, å bli aktive samfunnsborgere.

4.3 Ulike elevforutsetninger

Vi har sett hva informantene mener at begreper er forutsetning for i samfunnsfag. Vi skal nå rette fokus mot ulike forutsetninger i arbeidet med fagbegreper. En første tilnærming til de ulike forutsetningene trer tydeligere frem hvis man snur spørsmålsformuleringen fra: *hva er*

begreper forutsetning for? til hva er forutsetningene for begrepene? En slik enkel snuoperasjon kan hjelpe med å anskueliggjøre hva vi tenker om fagbegreper, og videre, hvordan vi jobber med fagbegreper i samfunnsfag. Dette impliserer i så måte også hvordan faglærere legitimerer arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag, det vil si didaktikkens *hvorfor*. Dette er også en fortsettelse av didaktikkens *hva*, i og med at det retter fokus på hva begreper er, og videre hva som ligger i bruken av begrepene. Noen aspekter vedrørende elevenes forutsetninger er modenhet, kjønn, skolebakgrunn, norsk som morsmål eller som andrespråk og sosioøkonomiske kjennetegn. Elevenes ulike erfaringer og interesser kan også tenkes å virke inn på arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag.

Vi så innledningsvis hvordan Signe trekker frem at begreper gir adgang til *oversikt* i faget og kan ha betydning for elevenes *strategiske* tilnærming til faget. Med andre ord vil elevenes grad av bevissthet og oppmerksomhet i begrepslæringen i faget kunne spille inn for hvorvidt man lykkes i faget eller ei. En opplagt utfordring er at det strategiske i arbeidet med de begrepsmessige verktøyene er ulikt fordelt mellom elevene, da elevene blant annet har ulike læringsstrategier (Elstad, Turmo & Andreassen, 2006). Dette vi ha implikasjoner for fagets oppgave i å utrustede elevene opp mot formålet i faget. En vei inn for å undersøke de ulike elevforutsetningene er å se hva mer informantene sier om elevene. De alle snakker om elevkategoriene sterke-, middels- og svake elever.

4.3.1 Den svake og sterke eleven

Signe jobber bevisst med at alle elevene, uansett sterke eller svake, skal henge med i undervisningen:

Så kan man utfordre de (sterke) samtidig at man sørger for at de svakeste henger med. Ja, for det er veldig viktig for meg at man [...] ikke legger undervisningen på et nivå hvor det er få som henger med.

Hvis vi ser dette utsagnet i sammenheng med det som tidligere er sagt om at alle elever skal kunne begrepene etter timen, kan dette kanskje vitne om et minste felles multiplum vedrørende begreper i Signes undervisning. Når det gjelder det videre arbeidet, det å bruke begrepene, sier August dette vedrørende hvilke elever som trekker inn fagbegreper:

De flinkeste elevene [...] de gjør det. Middels og ned, de forklarer innholdet, men kanskje ikke så flinke til å trekke inn flere sånne fagbegreper [...] Jeg tenker vel at det er de sterkeste elevene som får det til. På en naturlig måte, i hvert fall.

Carine snakker også om de sterke elevene og trekker inn elev-samarbeid i arbeidet med begreper i faget.

Man får mye hjelp i det å være sammen med andre elever som er flinke. At du sitter sammen med noen som er gode. Og at du da gjennom grupper og samarbeid får den mer naturlige begrepsbruken gjennom å snakke med andre elever som er sterke.

Her ser vi at Carine også snakker om en form for naturligjøsring av begrepsbruken. Der August snakker om at det er de sterke elevene som trekker inn andre fagbegreper naturlig, snakker Carine om at det er gjennom samarbeid at denne naturligjøsringen av fagbegreper skjer. Spørsmålet er om de snakker om samme form for naturligjøsring. Det er grunn til å tro at begge snakker om naturligjøsring som en form for internalisering av begreper. Det kan være at de snakker om ulike stadier av begrepslæring og begrepsbruk. Ifølge Nyborg (1978) kan begrepslæring ses på som en prosess der elevene jobber med nye/ukjente begreper fra en uklar fase, via diskriminasjon, hvor forståelsen av begrepet presiseres i relasjon til andre begreper. Den siste fasen er generalisering hvor forståelsen omfatter flere ulike varianter av begrepet. Ut fra en slik forståelse av begrepslæring som prosess kan vi tolke Carines bruk av naturligjøsring som ledd i de tidligere faser, mens August snakker om naturligjøsring som et sluttresultat det elevene bruker begrepene aktivt og selvstendig – bruker begrepene naturlig.

En annen tolkning av naturligjøsring er at det er en referanse til elevenes *habitus* (Bourdieu (1977)). Muligheten for at det er habitus, og slik sett elevenes akkumulerte kulturelle kapital, kan være grunnen til at lærere oppfatter det som en naturlig omgang med fagbegreper. Ifølge Bourdieu (1977) opptrer elever med høy grad av kulturell kapital med *ease*, og et kjennetegn ved denne lettheten er at den oppfattes som naturlig. Et interessant aspekt ved dette vil da være hvordan elever som innehar denne kompetansen gjennom sin habitus deler sin forståelse i møte og samarbeid med andre elever som ikke innehar den samme formen for naturlig.

Den sterke elev kan vi koble opp til hva som tidligere er sagt om aktiv og selvstendig bruk av fagbegreper. Slik sett kan vi forstå komplekse fagferdigheter (Fjeldstad, 2009a) som kjennetegn og beskrivelse av den sterke elev. I skillet mellom den sterke-, middels- og svake elev er det gitt at ikke alle elever er sterke. Det er da hensiktsmessig å undersøke hva informantene sier *kan* være det som fører til denne variasjonen.

4.3.2 Modning og språk – «det var lissom imperialism»

August snakker om samfunnsfag som «modningsfag», og han og Carine snakker om samfunnsfag som «tenkefag». I den forbindelse er det relevant å undersøke hva modning og språk kan ha av betydning for forutsetninger i faget. Det er to aspekt vedrørende språk som vil bli behandlet. Det første er språk og modning, og det andre er språk og fagbegreper i en minoritetsspråklig sammenheng.

Carine sier at språklig presisjon henger sammen med måloppnåelse i faget. Noen elever har veldig uklart språk og Carine trekker frem elevutsagnet «det var lissom imperialism» som eksempel. Hun sier at uklart språk korrelerer med den typiske middelseleven og at det er en «svak firer [...] ganske upresist språk i tillegg til upresist begrepsbruk».

Alle informantene trekker frem at svake og middels elever «pugger boka» og «pugger begreper». Pugging blir ikke sett på som en dårlig strategi i seg selv, men det er pugging uten å se sammenhengen som er den store forskjellen. Carine snakker om at «... noen har kanskje elever har litt den forståelsen av begreper fortsatt. At det gjelder å pugge definisjonen». Signe sier at

[...] noen som lærer seg såne fine puggesetninger, eller læresetninger. Og det er flott, men da er det veldig viktig å sjekke om de faktisk forstår det også. “Har du lyst til å omformulere det her med egne ord”, også kan det hende at de da klarer det veldig fint. Og andre som stopper helt opp. Fordi de har ikke helt skjønt begrepet – de har bare lært seg hva de skal si.

August ser at elevene modnes på den tiden de har samfunnsfag i førsteklasse og til noen velger for eksempel sosialkunnskap i tredjeklasse. Samtidig sliter elevene med å definere parlamentarisme og maktfordelingsprinsippet i programfag i tredjeklasse, ifølge August. August snakker flere ganger om at det er «veldig varierende hva de (elevene) har med seg i ryggsekken». Han referer her til flere ting. For det første sier han at det er «fagmessige store sprik» da samfunnsfag er et fellesfag i VG1 der elever kommer fra ulike ungdomsskoler. En utfordring dette medfører er at for noen elever er samfunnsfag repetisjon fra ungdomsskolen, mens for andre er det meste nytt. For det andre referer August til samfunnsfag som «modningsfag» og som «tenkefag».

[...] og det er kanskje spesielt utfordrende i det faget (samfunnsfag) som er litt sånn tenkefag – det er et modningsfag [...] de må ha et utgangspunkt å modnes på [...] det er vel kanskje litt det som er fordelene med begrepsfokus, i hvert fall i starten, at de skjønner at begrep er en viktig nøkkel for å forstå faget [...] de vet at de må kunne visse ting på en spesifikk måte for å på en måte gå til neste trinn. Så det blir jo litt den fordelene ved å ha et sånt begrepsfokus. Du

kan sikre et slags minste felles multiplum. Men som sagt, jeg synes det er veldig utfordring i det faget som et fellesfag. Det er veldig varierende hva de har med seg i ryggsekken.

Her trekkes det inn at begrepsfokus tidlig i skoleåret kan virke noe utlignende for de faglige ulikhetene elevene kommer med, og slik sett danne et «minste felles multiplum». Dette begrepsfokuset, det minste felles multiplum, innebærer å kommunisere fagbegrepenes plassering i faget, og de mulighetene begrepene gir elevene i faget. Som tidligere nevnt omtaler August begreper som «verktøy» i faget, og her legger han til at begreper er en «nøkkel» i faget. Vi ser her igjen hvordan det å «kunne visse ting» lenkes opp til neste trinn via å «forstå». Det som er sagt om samfunnsfag som tenkefag og modningsfag kan forstås som en nøkkel for å låse opp fagets inngangsport, og at ikke alle elver besitter denne nøkkelen i starten av året. Denne inngangsporten kan vi se i sammenheng med det som tidligere er sagt om fagbegreper som byggesteiner og verktøy, både for den teoretiske siden i faget og for samfunnsfag som dannelsesfag.

En interessant observasjon er at når August viser til hva elevene har i ryggsekken viser han til elevenes tidligere erfaringer fra barne- og ungdomsskolen. Nå er ryggsekk en gjengs metafor for hva man har med seg av tidligere erfaringer, og her knytter August disse forskjellene til ulikheter i skoletilbudet. På den annen side vet vi at sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler har stor innvirkning på elevers prestasjoner i skolen (Hansen, 1999; Jørgensen, 2000). En mulig tolkning av at August fokuserer på tidligere skolebakgrunn, forstått som «fagmessige store sprik», kan være fordi faglig ulikhet er mer synlig enn sosioøkonomiske forskjeller. Videre kan det å vektlegge forskjellen i den kunnskapen elevene har med seg fra ungdomsskolen også tyde på at August velger å vektlegge de forskjellene man i større grad gjøre noe med sammenlignet med sosioøkonomiske kjennetegn – kjennetegn som er mer dyptgående strukturer som skolen, og faget, vanskeligere kan endre.

Vedrørende begreper som minste felles multiplum har vi tidligere sett Signe omtale elevenes forutsetninger i å kunne lære seg begreper som et minste felles multiplum. Signe mener at dette er å vite/kunne begrepene, noe alle har forutsetninger for. Signe sier da også at alle elevene kan begrepene, forstått som vet hva begrepene står for, etter hver time. August sier at dette dog ikke er så lett, og stiller det retoriske spørsmålet:

Er det liksom strykelevnene som skal legge føringene for forutsetningene for undervisningen? Og det er liksom den daglige utfordringen. Hvor mange er nok til at du kan tenke at det nivået her er holdbart.

De ulike faglige forutsetningene er med andre ord svært til stede i samfunnsfagundervisningen til informantene, og det kan tolkes som ulik virkelighetsoppfattelse til hvordan en kan ta hensyn til differensieringen i arbeidet med fagbegreper. En tolkning av hvordan August og Signe snakker ulikt om dette kan være at Signe virker trygg på at det å vite betydningen av et begrep er «minste felles multiplum». Ikke da sagt at hun er i mål. Kanskje mer en realistisk holdning om hva som er oppnåelig i en klasse med ulike faglige forutsetninger. August sin bruk av «minste felles multiplum» kan på den annen side forstås som en ferdighet til faglig metakognisjon, der forståelsen av begrepenes operative funksjon er siktemålet. I den forbindelse kan utfordringen vedrørende strykelevnene være et tegn på en utilfredshet for at det er slik.

Carine snakker om samfunnsfag som tenkefag og trekker inn noen interessante betraktninger vedrørende samfunnsfag i relasjon til hvordan elever presterer i andre fag.

De som gjør det bra i norsk for eksempel kan også være en liten link til at de gjør det bedre i samfunnsfag [...] Mens noen av de guttene som er super-realfagsgutter, jeg har jo geografi også, de er mye flinkere i geografi enn i samfunnsfag. Jeg vet ikke om det er forsket på, men jeg synes i hvert fall at jeg ser en klar link der. De som er gode i norsk er gode i samfunnsfag, de som er gode i matte er veldig gode i naturgeografi, der det er mye mer konkrete ting. Ikke sant, du må ikke reflektere og drøfte så mye.

Her ser vi hvordan det å tenke og reflektere i samfunnsfag kobles opp mot elever som også presterer i norskfaget. Det er nærliggende å tolke dette som at Carine ser det språklige som sentralt i samfunnsfag. Det er uvisst om «realfagsgutter» er tilfeldig eller intendert eksempel fra Carines side. Det sagt, muligheten for at kjønn spiller inn som en av forutsetning for arbeidet med begreper i faget er til stede. Ifølge Backe-Hansen, Walhold og Huang (2014) er kjønnsforskjellene tydeligst i fagene samfunnsfag, i tillegg til norsk og fremmedspråk, i videregående skole. Her ser vi også hvordan språkfagene opptrer sammen med samfunnsfag. Men forskning på kjønnsforskjellene, ofte omtalt som *kjønnsgapet* i skolen, forklares ikke av kjønn alene. Det er sammensatte forklaringer, der blant annet etnisk tilhørighet, belastningsfaktorer i oppveksten og skolerelaterte forhold potensielt sett samvirker i interaksjon. Enn så lenge er det gjennomgående funnet at det er sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler som forklarer «kjønnsgapet» i skoleprestasjoner mest (Bakken, 2008; Backe-Hansen m.fl., 2014).

Vi så tidligere August snakke om samfunnsfag som et *modningsfag*. Sett i sammenheng med det som har blitt sagt om kjønnsgapet i skoleprestasjoner, kan det tenkes at samfunnsfag som

modningsfag kan ha en sammenheng med elevenes ulike forutsetninger i arbeidet med begreper. Den såkalte *modningshypotesen*, at kognitive ferdigheter modnes ulikt hos jenter og gutter, har blitt foreslått som en forklaring på kjønnsgapet i utdanningsløpet. Men når det gjelder forholdet mellom fysisk modning, kognitiv modning og sosial modning er det ikke empirisk grunnlag for å hevde at det er en modningssammenheng (Grøgaard & Arnesen, 2016). Modning, som foreslått over, må slik sett forstås som en generell alders- og kognitiv modning uavhengig av kjønn.

4.3.3 Språk og begreper hos minoritetsspråklige elever

På spørsmål om hva slags forutsetninger elever med norsk som andrespråk har i begrepslæring og bruk i samfunnsfag viser Signe til tidligere arbeidserfaring, hvor det var en skole uten karakter-krav ved inntak, og sier:

Og der merket jeg det i større grad (forskjell på minoritets- og majoritetsspråklige). Men da trodde jeg også at det skyltes nettopp det at de var innvandrere som førte til denne svakheten. Men jeg har jo også elever med innvandrerbakgrunn her, uten at det påvirker det i det hele tatt.

Utsagnet til Signe kan tolkes som at tidligere trodde hun at elever med norsk som andrespråk stilte svakere i fagets begrepslæring. Signe sier at hun på skolen hvor hun nå jobber ikke legger merke til at elever med minoritetsbakgrunn stiller annerledes enn andre elever. Hun viser til karaktersnittet for å komme inn, og peker på «de forutsetningene de har med seg fra før av». Hun sikter her til tidligere skolegang og «det faglige nivået hjemme».

August sier at «det er veldig varierende hva de har med seg i ryggsekken», og sikter da også til elever med annen kulturell bakgrunn. Mange av elevene med minoritetsbakgrunn «[...] har vært mye mer vant til en sånn puggeskole», sier August. Han ser dette i sammenheng med foreldrenes sosiale bakgrunn hvor skolekulturen som foreldrene har vokst opp med bringes inn i oppdragelsen av barna. August ser på dette som en «kulturkrasj» for noen elever, i og med at det ikke er alene pugging som er «nøkkelen» til å lykkes i samfunnsfag. August ser på seg selv om en lærer som etterspør elevenes egen refleksjon – og ikke pugging av læreboka. Dette fører således til diskrepans da «[...] de klarer ikke internalisere det i den forstand, eller i så stor grad, da, at det gir utbytte i karaktermessig». Dette er noe av det samme Carine sier om «[...] noen pugger begrepet, uten å se det i sammenheng». Carine sier dette i en sammenheng om den svake- og middelseleven, og ikke eksplisitt om elever med minoritetsbakgrunn.

Carine har erfaring fra en annen skole hvor brorparten av elevene hadde «utenlandske foreldre» og «hvor veldig mange av de ikke hadde norsk som førstespråk». Disse elevene omtaler hun som «svake elever i samfunnsfag» og det å jobbe med begreper i var «ekstremt vanskelig». Hun sier at det å sette begreper inn i en kontekst var meget vanskelig, mens på den nåværende skolen «er det veldig naturlig».

Sånn første timen jeg var i samfunnsfag på (skole på Østlandet) så visste de ikke hva et norsk fylke var. Så det var der nivået begynte.

Carine mener å se at elevene på skolen hvor hun jobber nå ikke har de samme utfordringene. Det kan tyde på at det vi ser av beskrivelser av elevene ovenfor er resultat av *seleksjon* i utdanningsløpet. Det kan virke som at informantene viser til karaktersnitt, det som tidligere har blitt omtalt som det kvalifiserende aspektet. Dette gir en silingsprosess av elever inn på ulike skoler. Det virker innenfor skolens meritokratiske system, hvor alle har like forutsetninger til å lykkes så lenge man jobber hardt nok. Informantene mener slik sett at dette også gjelder for elever med minoritetsbakgrunn på skolen de arbeider. Slik sett kan man tolke det dithen at det ikke er direkte språklige barrierer som står i veien for forståelsen av fagbegrepene. Det er heller forståelsen av skolen som puggeskole som er utfordringen til elevene fordi pugging ikke åpner opp for forståelse av begrepene.

Det August sier om «puggeskolen» kan forklares ved at elever med minoritetsbakgrunn utsettes for sterkere mobilitetspress hjemmefra (Bakken, 2003). Hvis Augusts oppfatning stemmer, kan det skyldes at noen elever får med seg en forståelse av kunnskap som noe som kan erverves gjennom pugging alene. Det kan tyde på at disse elevene mangler en dypere forståelse av samfunnsfag som tenkefag. Dette er slik sett en nøkkel til faget noen elever ikke besitter i like sterk grad som andre. Dette kan ses på som en utfordring vedrørende formålet i faget. Det pekes her på kulturelle, og språklige, utfordringer som elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve i arbeidet med begreper i samfunnsfag. Disse barrierene kan slik sett hindre en elevgruppe å bli aktive medborgere på den ene siden, og videre trene opp analytiske og argumenterende kompetanse jamført med majoritetsungdom. Slik sett kan kanskje deler av majoritetsungdommen, sammen med de elevene som innehar høy grad av kulturell kapital, ses på som en elevgruppe som allerede besitter bedre forutsetninger for demokratisk beredskap ved at de innehar kulturelle og språklige fortrinn sammenlignes med elever med minoritetsbakgrunn.

Når jeg her snakker om minoritets elever er det selvsagt ikke en homogen gruppe¹⁴. Det vil variere i hvilken grad elever med minoritetsbakgrunn innehar kulturell kapital. Signe trekker inn tidligere skolebakgrunn, karakterer óg «det faglige nivået hjemme», og Carine sier at elevene på dagens skole bruker fagbegreper «naturlig». Det kan slik sett vise til at elevene innehar kulturell kapital og med det beveger seg på en «naturlig» måte, med *ease* (Bourdieu & Passeron, 2006). Det er dette som har ført elevene inn på en relativt sterk skole. Informantene snakker om at «pugge-kulturen» som minoritets ungdom har med seg ikke gir avkastning i forståelsen av fagbegreper. Slik sett kan det vitne om at selv med «hard work» så kreves det også talent (Bourdieu & Passeron, 2006). Talent kan her bety nettopp verdien av å ha blitt introdusert for verden og samfunnsfaglige problemstillinger tidligere, både i skole óg ikke minst i hjemmet. Med andre ord vil det kunne tenkes at svake elever, både minoritets- og majoritets elever med en puggetilnærming, kan hindres i sin faglige forståelse på grunn av mangelfull kulturelle kapital. En forståelse som er forutsetningen, en nøkkel, for å lykkes i faget.

Jeg har i det foregående diskutert ulike faktorer lærerne trekker frem, som kan tenkes å virke inn forut for arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Dette inngår i undersøkelsen av hva faglærerne mener at fagbegreper er. I diskusjonen har jeg trukket inn forståelsen av elevers naturlige fremferd med fagbegreper, og hvordan dette kan forstås som et kjennetegn på at sterke elever innehar høy grad av kulturell kapital. Informantene snakker om at «pugge-kulturen» ikke gir avkastning i forståelsen av fagbegreper. Slik sett kan det vitne om at selv med «hard work» så kreves det også talent. Samfunnsfaget kan slik sett forstås som en mellomposisjon mellom «hard work» og talent-feltet til Bourdieu (2006). Talent kan her bety verdien av å ha blitt introdusert for verden og samfunnsfaglige problemstillinger tidligere. Dette kan knyttes til forståelsen av skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008) og hvordan elever har ulik tilgang til diskursen. Det viser også hvordan den meritokratiske praksisen kan virke inn i forståelsen av hva fagbegreper er.

¹⁴ Her vil det selvsagt være store variasjoner av kjennetegn på eleven som for eksempel om eleven er første-, andre- eller tredjegerasjon; botid; opprinnelsesland (det er store forskjeller på for eksempel elever med pakistansk bakgrunn eller vietnamesisk bakgrunn (Bakken, 2003).

4.4 Arbeid med begreper

Som i et siste ledd i undersøkelsen av hvordan lærere forstår fagbegreper i samfunnsfag skal jeg i dette kapitlet undersøke to perspektiver på makt som virker inn i forståelsen av fagbegreper og arbeidet med begreper i samfunnsfag. Det første er tilfang av begreper, der blant annet faglærers autonomi og lærebokens rolle i faget blir diskutert. For det andre vil jeg undersøke hvordan elevmedvirkning kan virke inn i forståelsen av fagbegreper for elever og lærere. La meg presisere at arbeid med fagbegreper inngår i dype og meget komplekse samhandlingsmønstre med ulike kontekstuelle forutsetninger. I datamaterialet er det mange henvisninger til kontekstuelle forhold som for eksempel omfanget av kompetansemålene. Lærerne snakker også om relasjonen mellom lærer og elev. Skolehverdagen kjennetegnes således av mange prosesser som foregår samtidig i overlappende og sprikende retninger. Noen av disse mange prosessene er innlemmet i analysen fordi det viser noe av kompleksiteten i det som er virksomt i arbeidet med begreper.

4.4.1 Tilfang av begreper – faglærers autonomi versus lærebok

Læreboken framstår som viktig også i arbeidet med begreper. Signe sier at boken brukes som inspirasjon, men at hun gjør stadig utvalg av hvilke begreper som hun anser som viktig. Samtidig opplever hun at hun må ta med læreboka fordi «[...] det er den elevene til syvende og sist leser før prøver».

Så jeg passer på at det vi snakker om er lenket opp til boken, men de temaene som jeg synes boken belyser for dårlig så lager jeg eget undervisningsopplegg og gir ut kopier med ekstrainformasjon. Også er det deler i boken som kanskje ikke er så interessant, sånn som «starte opp en bedrift» [...] Og da forteller jeg til elevene «da tar jeg et utvalg som lærer, at det her er ikke noe dere behøver å lese på. Dere kan skimme igjennom sidene, men det er ikke det dere blir testet i på prøven». Det er ikke det som har noe å si for om du blir en god samfunnsborger, til syvende og sist.

Signe sier at hun foretar løpende utvalg av begreper, og kommuniserer valgene til elevene. Hun sier også at hun må passe på at det de snakker om er «lenket opp mot boken». Dette kan ses i sammenheng med at førstelinjetolkninger i faget er fakta og definisjoner i læreboka (Fjeldstad, 2009a). Dette kan ha konsekvenser for lærerens autonomi i møtet med kompetansekravene. Videre er det tenkelig at det kan ha konsekvenser for språket i sin alminnelighet. I utsagnet til Signe ser vi hvordan den grunnleggende legitimeringen i faget er med sikte på den gode samfunnsborgeren. Dette kan tolkes som at gjennom å følge læreboka

kan en føle seg rimelig trygg på at elevene får det språket de trenger for å bli aktive medborgere. Carine sier om utvalg av begreper at:

Jeg prøver å gjøre det mer aktuelt, og ikke gjøre det så lærebokknyttet slik det kanskje var da jeg gikk på videregående, synes jeg selv.

Carine uttrykker her en viss skepsis til læreboka og viser til ei spenning mellom samfunnsfaget som aktualitetsfag og det at lærebøker i mange tilfeller er noen år gamle. August snakker om egne erfaringer som lærer nå og erfaringer og tanker fra egen skolegang den gang han selv var elev. Her ser han koblinger mellom utvalg av begreper i sammenheng med struktur (kompetansemål) og aktør (lærerens autonomi). Han sier:

[...] så er det på en måte så prisgitt læreren og den vurderingen en må gjøre nettopp i det utvalget. Hva er det du skal fokusere på når? Og læreplanen er så peptra med så mange og tunge kompetansemål [...] Jeg tror min lærer opplevde seg selv som mer fri til virkelig å gasse seg i samfunnsfagets muligheter, enn det en kanskje er nå. Fordi du må gjøre så mange utvalg.

Det kan synes som at det ligger noen motsetninger i utsagnet her. På den ene siden framholder August forrige generasjons lærere som friere, men han presiseres også at ufriheten skyldes nettopp det å gjøre valg. Muligheten til å gjøre valg kan jo nettopp fortolkes som et uttrykk for autonomi, men det å velge hele tiden er krevende. Slik sett er det kanskje en annen frustrasjon som kommer til syne i dette utsagnet – læreren er ikke mindre autonom, men det er krevende å foreta valg gitt de kontekstuelle rammene som man handler innenfor.

Vedrørende rekkefølgen av hvilke begreper som introduseres når sier Signe at:

Så begreper bygger i stor grad på hverandre. Så man må passe på at man introduserer i riktig rekkefølge.

I utsagnet møter vi igjen en forestilling om at begreper «bygges», og at det er viktig at fagbegrepene introduseres, og dermed bygges, i en gitt rekkefølge. Slik sett viser Signe ikke kun til skolediskursen, men også faglige diskurser hvor tegnene er koblet sammen på bestemte måter.

Ut fra hva informantene sier kan det synes som de bruker sin faglige autonomi samtidig som det oppstår en konflikt med strukturelle forutsetninger. August trekker frem at læreplanen er «pepra med så mange og tunge kompetansemål». I dette kan man forstå kompetansemålene som både summativt mange, samt at det er tunge og store emner som tematiseres. I tillegg kan man tolke læreboken som en del av de strukturelle, eller kontekstuelle, rammene i faget. Informantene viser til at det er den elevene «til syvende og sist leser før prøver». Det kan slik

sett virke som at tross selvstendig utvalg ut fra faglige begrunnelser av faglæreren, så må en forholde seg til læreboken. Fjeldstad (2009a) kaller fakta og definisjoner i læreboka for førstelinjetolkninger, og slik sett kan man se på læreboka som en leverandør av pensum i samfunnsfag. Læreboka i den norske skolen, deriblant samfunnsfag, har hatt vært en sterk autoritet (Koritzinsky, 2012, s. 219). Dette er forenlig med tidligere forskning av faget 'social studies' i USA der man har funnet at læreboka er brukt til å levere pensum opp mot 85 til 95 % av fagstoffet i samfunnsfag (Jones, 1998). Intervjuobjektene viser til selvstendig utvalg av begreper og de bruker mange metoder for å arbeide med fagbegreper, men de sier allikevel at det er definisjonene i læreboka som majoriteten av elevene leser før prøver. Slik sett kan det bety at læreboken til dels strukturerer tilfanget av fagbegreper.

Selv om det er læreboka elevene leser før prøver, sier informantene at den sterke og svake eleven jobber med fagbegreper på ulike vis. De elevene som karakteriseres som svake eller middels leser læreboka før prøver. Det innebærer at det er de definisjonene på fagbegreper med tilhørende eksempel fra læreboka som elevene viser til på skriftlige eller muntlige vurderingssituasjoner. Ifølge informantene leser også de sterke elevene læreboken før prøven, og de bruker ofte de samme definisjonene som står i læreboken, men de evner i tillegg å bruke andre relevante og aktuelle eksempler. De elevene som omtales som sterke bruker eksempler som ikke står i læreboka eller er brukt av faglærer i timen.

For det første er det grunn til å tro at de som omtales som sterke elever har utviklet et større tilfang av hensiktsmessige læringsstrategier som de benytter i arbeidet med blant annet fagbegreper i samfunnsfag. For det andre kan man også her trekke inn elevenes *bakgrunnskunnskap* som en mulig forklaring på dette. Dette kan man se i lys av det som tidligere er diskutert om hva informantene sier om den sterke-, middels- og svake eleven og hvordan de sterke elevene kjennetegnes av å bruke fagbegreper naturlig, det jeg har tolket som en mulig manifestasjon av *ease* (Bourdieu, 1977). Det samme gjelder tolkningen av hvordan de sterke elevene lykkes med at de har formålstjenlig tilfang av det strategiske aspektet som Signe trakk frem innledningsvis i analysen.

4.4.2 Elevmedvirkning og (av)makt

Et forhold som kan se ut som spiller inn i arbeidet med begrepene er det to av informantene omtaler som økt «brukerfokus» og «elevenes medvirkning». August sier det i skolen har vært en utvikling mot et tydeligere elevfokus, det han også omtaler som «brukerfokus». Han

trekker frem at «eleven står mye sterkere», og at det «på en måte (har) slått tilbake på undervisningen». Han viser blant annet til at elever kan klage på en lærer hvis ikke alle kompetansemålene er dekt eller hvis eleven mener at en ikke har fått vist sin kompetanse. Han antyder at dette kan være uintenderte konsekvenser av økt elevmedvirkning. I denne forbindelse trekker han også inn strukturelle årsaker som omfanget av store kompetansemål.

Det at eleven står sterkere nå enn før kan tolkes som en form for *maktglidning* i undervisningskonteksten. Forholdet mellom elev og lærer innehar en asymmetri, og denne kan synes som noe forskjøvet. Dette kan ha innvirkning på arbeidet med fagbegreper, implisitt forståelsen av begreper, da det kan spille inn i forholdet mellom fagets forventninger til elevene på den ene side, og elevenes forventninger til faget på den annen side. Carine trekker frem elevenes medvirkning som en faktor i arbeidet med fagbegreper og vurdering.

Jeg tenker jo at man blir mer og mer opptatt av elevenes rolle i klasserommet. Elevenes medvirkning. Jeg tenker at elevene har en mye større medvirkning i min undervisning, påvirkning, i for eksempel eget vurderingsarbeid. De har en mye mer aktiv rolle [...] Og for noen elever kan det være det ikke alltid harmonerer helt med hva de tror karaktermessig de skal få [...] Det med at de har fått mer å si har kanskje ført til at noen har mistet selvinnsikten bitte litt på veien. Jeg vet ikke... det kan jo ha med så mye annet å gjøre også. Det er ikke alle som har helt realistiske forventninger til sitt eget nivå.

Carine trekker inn elevenes medvirkning og antyder at elevenes aktive rolle har gjort noe med elevenes forventninger til faget. Dette kan man se i sammenheng med det som tidligere er omtalt vedrørende de faglige forventninger i faget, og videre forståelsen av fagbegreper som nøkkel i faget. Slik sett kan man forstå faglæreren og elevene som to motpoler som har ulike forståelser av hva som står på spill. Elevene har *sine* forventninger til faget, og læreren har sine forventninger, og ifølge Carine harmoniserer ikke alltid de ulike forventningene.

Vedrørende begrepsbruk kan man se dette i sammenheng med det Carine sa tidligere om uklart språk korrelerer med den typiske «middelseleven» og at det er en «svak firer [...] ganske upresist språk i tillegg til upresist begrepsbruk». Det kan slik sett henge sammen med det informantene sier om pugging av fagbegreper står i veien for forståelse, hvor en informant sier «[...] at noen bare pugger begrepet uten å se det i en sammenheng [...] og andre har kanskje lest det bare én gang i boka uten å ha sett sammenhengen». Samtidig omtales noen elever i samme sammenheng som «superflinke». Det siktes da til de elevene som bruker begreper aktivt og selvstendig.

I utgangspunktet sitter faglærer med makten i skolediskursen. I dette ligger det en forståelse av lærerrollen som klasseleder, og den som skal ta de faglige avgjørelsene. Det er da også læreren som setter karakterer. Ett aspekt ved karakterer er at elevene er avhengige av disse for videre utdanningsløp. Det August og Carine sier om «hvordan elevkulturen har blitt» med kjennetegn som større «brukerorientering» og «større medvirkning», kan man i denne sammenheng se som uttrykk for at arbeidet med fagbegreper er et *forhandlingsspill*. Ifølge Lødding, Seland, og Prøitz (2016) kjemper ungdom en kamp for sine fremtidige muligheter, og at elevenes fokus er individuelt mer enn kollektivt orientert. Ifølge Sivenbring (2016) eksperimenterer elever med å knekke kodene for tidligst mulig avdekke hva faglæreren verdsetter. «Elevene som mener at de har forstått disse kodene, hevder at de kan spesialisere seg gjennom oppførsel og innsats for å optimalisere resultatet av lærerens vurdering» (Lødding et al., 2016, s. 91). Basert på fortolkning av de samme kodene kan elevene også yte motstand. Sivenbring (2016) lener seg til Goffmann (1961) og sier at individer som har kjennskap til systemets strukturer kan erverve en grad av kontroll i systemet på en måte som er til egen fortjeneste. Dette kan tolkes som at elever bruker sin kompetanse i å resonnerer til å diskutere premisser for vurderingen. Det å resonnerer er i utgangspunktet en kompetanse som verdsettes i samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Sivenbring (2016, s. 209) fremstiller en slik form for forhandling som en form for skolemotstand, og betegner det som «working the system». I norsk skoleforskning er det samme kalt for «enkeltelevers motspill mot skolen» (Lødding et al., 2016).

Når informantene sier at elevene «spør aktivt om hvilke sider som er lekse», «tar initiativ» og ser det i lys av det de sier om at elevene står «mye sterkere» kan det tolkes som at noen elever utforsker handlingsrommet i faget og i møte med faglærer. Dette kan slik sett ses i lys av begrepet *agency* som jeg tidligere har trukket inn for å beskrive handlingsrommet som et individ har i en gitt diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999).

På den annen side kan mange av elevinnspillene være det som trengs for å skape en nødvendig relasjon mellom lærer og elev. Kjennskap til elevene er kanskje et av de viktigste momentene som kan åpne opp mange muligheter i det pedagogiske og psykososiale arbeidet i faget (Ogden, 2009). Med andre ord, det er ikke gitt at det utelukkende er kommunikasjon av strategisk art, forstått som *working the system*-strategien, når elever tar kontakt med læreren. Det vil kunne føre til et mistillitsforhold i skolen. Samtidig kan det økte brukerfokus ses på som at *agency*, handlingsrommet til elevene har blitt større. Forhandlingsrommet kan

potensielt sett ses på som en form for aktivt medborgerskap i og med at de handler innenfor de kanaler som er åpne.

Gitt at arbeidet med begreper innehar et element av forhandlingsspill kan det ha innvirkning for hvordan lærere og elever *forstår* fagbegreper. Det kan endog bety at lærere og elever arbeider med ulike siktepunkt. Jeg har tidligere diskutert hvorledes lærerne ser på aktiv og selvstendig bruk av fagbegreper som forutsetninger i samfunnsfag. August omtaler dette som nøkkelen i faget og ser arbeidet med fagbegreper som nødvendig for å realisere formålet i faget. Den aktive medborger inngår således i dannelsingsaspektet i faget. Samtidig er samfunnsfag et teorifag, der de samme begrepene, verktøyene, inngår i undervisningen. Elevenes forståelse av fagbegreper i et eventuelt forhandlingsspill kan slik sett representere en instrumentalistisk forståelse og bruk av fagbegreper, en forståelse som blant annet bruker resonnering som en kompetanse inn i forhandlingen om blant annet karakterer. En slik tolkning av maktforskyvning i faget kan gjenspeile det som tidligere er sagt om utfordringen i samfunnsfag som både et teorifag og et dannelsesfag.

5 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven er *hvordan forstår lærere fagbegreper i samfunnsfag?*

For å svare på problemstillingen har jeg brukt teorier fra et poststrukturalistisk paradigme for å forstå hvordan lærerne forstår fagbegreper i samfunnsfag. Denne oppgaven tilbyr således en annen, og ny, måte å diskutere fagbegreper på, bidrar på denne måten inn i samfunnsfagdidaktikkdiskursen.

Hovedfunn i analysen er for det første at fagbegreper blitt forstått som en forutsetning for å oppnå formålet med faget, å bli aktive samfunnsborgere. Videre forstår lærerne noen fagbegreper som abstrakte, og at disse abstrakte tegnene kan være vanskelige å plassere i samfunnsfagdiskursen da begrepene opptrer som *element* (Laclau & Mouffe, 2001). Det vil si at tegn oppfattes som mangetydige siden det ikke er klart plassert i diskursen. Dette kan også handle om at de abstrakte begrepene befinner seg i en distanse fra elevenes erfaringsverden og slik sett vil disse begrepene være en større utfordring å trekke inn i begrepsarbeidet

Et annet hovedfunn i analysen er hvorledes læreres metaforbruk anskueliggjør ulike forestillinger om hva begreper er, og videre hva begreper muliggjør i faget. Det kan synes som at det opptrer et spenningsforhold mellom metaforene «i bunn» og «byggeklosser». Bunnmetaforen legger opp til en forståelse av at begrepene må ligge som et fast fundament, mens forståelsen av byggeklosser kan forstås som mer mobile enheter. Den sistnevnte forståelsen kan kanskje lettere passe inn i en sosial-konstruktivistisk forståelse av begreper. En slik tanke om kunnskapsutvikling kan slik sett støtte opp om fagets formål om å utdanne aktive medborgere.

Ifølge Lakoff (2003) omtaler vi fenomener ved bruk av metaforer fordi vi *tenker* oss dem slik, og videre at vi *handler* ut fra hvordan vi tenker. Forestillinger om hva begreper er vil slik sett kunne være med å avgjøre *hvorfor* lærere gjør og velger som de gjør i arbeidet med begreper. Videre vil det kunne ha betydning for *hvordan* man gjør det i arbeidet med fagbegreper. Jeg har ikke noe empirisk belegg for å si noe om hvorledes informantene handler ut fra deres metaforer. Slik sett er de didaktiske implikasjonene kun rettet mot hvordan lærerne reflekterer om begreper, ikke hvordan de eventuelt settes ut i live.

Et annet funn i metaforbruken til informantene er at byggekloss-metaforen formidler en forestilling om begreper som objektive og nøytrale. Jeg har diskutert dette opp mot et diskursperspektiv som tar utgangspunkt i at det vil være *kamp* om å fylle tegnene med innhold, og at skolen slik sett er en arena for denne kampen. I dette aktualiseres blant annet faglærers autonomi opp mot de føringer læreplanen gir. Det at informantene opplever noen begreper som nøytrale kan vise til hvordan vår forståelse er sammensatt av en rekke praksiser og kulturelle antagelser da betydning av et gitt fenomen er gitt gjennom de sosiale konvensjonene (Svennevik, 2001). Slik sett opererer lærere innenfor skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008), og det kan forklare hvordan begreper kan oppleves som noe selvsagt og noe objektivt. Dog kan dette gi et endimensjonalt bilde av lærernes forestillinger om fagbegreper. Byggesteinmetaforen brukes da også i *sammenheng* med verktøy-metaforen

Jeg har også vist hvordan verktøy-metaforen tilbyr en mer åpen og fleksibel bruksside. I informantenes verktøy-metafor ligger det en forventning til elevene hvordan elevene skal bruke begrepene aktivt og selvstendig. Informantenes forståelse av begreper som verktøy kan relateres til begrepens operative rolle (Fjeldstad, 2009a). Hva man legger av innhold i begrepene, og hvordan elever konstruerer sine tankeprosesser i sine omgivelser er allikevel ubesvart i en slik konstruktivistisk tilnærming av fagbegreper. I et poststrukturalistisk perspektiv vektlegges det at meningsskaping ikke skjer i et vakuum, men i en kontekst – i en diskurs.

Et annet funn som belyser hvordan lærerne forstår fagbegreper er hvorledes begreper forstås som både noe subjektivt og objektiv. Den subjektive siden kan forstås som et handlingsrom (*agency*), et handlingsrom som kan virke i myndiggjøringen av elevene. Forståelse av den identitetsbyggende siden av arbeidet med fagbegreper kommer til uttrykk i formuleringer som at begrepene hjelper elevene til «å se seg selv i strukturene», og at med begrepsforståelsen kan man «angripe verden». I sammenheng med dette har jeg trukket inn Klafkis (2001) perspektiv på selvbestemmelse. Danningsperspektiv har i denne oppgaven blitt forstått som at det samfunnsfaglige vokabularet innehar kapabiliteter til å myndiggjøre (*empower*) elevene til å ta aktivt del i samfunnslivet. *Agency*-dimensjonen i arbeidet med fagbegreper har sammenheng med myndiggjøringen av elevene og speiler en maktforståelse som lener seg på Foucaults (1980) forståelse av makt som åpen og produktiv. En videre grunnpremiss er at disse språklige kapabiliteter er ulikt fordelt mellom elevene.

Hvordan faglærere forstår fagbegreper i samfunnsfag impliserer slik sett de forestillinger lærerne har om elevenes forutsetninger i arbeidet med fagbegreper. En gjennomgående kategori som informantene snakker ut fra er distinksjonen mellom hovedsakelig «den sterke» og «den svake» elev, samtidig virker det som at mange elever plasseres i en mellomkategori omtalt som «firer-eleven». Et sentralt kjennetegn på den sterke eleven synes å være aktiv og selvstendig bruk av fagbegreper. Slik sett kan man forstå modellen om de komplekse fagferdigheter (Fjeldstad, 2009a) som kjennetegn og beskrivelse av den sterke elev. Vedrørende forutsetningene til de ulike elevkategoriene trakk informantene frem blant annet kategorien «modning». Modning har jeg tolket og forstått som først og fremst generell alders- og kognitiv modning, uavhengig av kjønn.

På spørsmål om de ulike elevforutsetningene trekker informantene frem ulike faktorer. En informant trakk tidlig i samtalen inn betydningen av «samtale rundt middagsbordet hjemme» som meget utslagsgivende for hvordan de sterke elevene har et fortinn med kjennskap til begreper tilhørende ulike samfunnsfenomener, prosesser og aktører. De to andre informantene trakk hovedsakelig inn skolebakgrunn. Dette forstår jeg som at man i det daglige virket heller fokuserer på de forskjellene man i større grad kan gjøre noe med sammenlignet med sosioøkonomiske kjennetegn – kjennetegn som er mer dyptgående strukturer som skolen, og faget, vanskeligere kan endre. Slik sett kan dette vitne om at elevenes bakgrunn ikke er så høyt opp i dagen når man arbeider med fagbegreper. Hvis man ser det opp mot formålet i faget, kan dette være problematisk.

Et sentralt funn i oppgaven er at informantene snakker om en form for naturligjøsring av begrepsbruken, og at det er elever innenfor kategorien «de sterke elevene» som bruker begrepene *naturlig*. Det informantene sier om naturlig begrepsbruk kan tolkes som at det er elevenes *habitus* (Bourdieu (1977) og elevens språklige kode (Bernstein, 2000) som det refereres til. Muligheten for at det er habitus, og slik sett elevenes akkumulerte kulturelle kapital, kan være grunnen til at lærere oppfatter det som en naturlig omgang med fagbegreper. Ifølge Bourdieu (1977) opptrer elever med høy grad av kulturell kapital med *ease*, og et kjennetegn ved denne lettheten er at den oppfattes som naturlig. Hvis en tolker den naturlige begrepsbruken som medfødt begavelse kan man ikke utelukke at det likefremt er elevens kultiverte disposisjoner som er årsaken til at eleven lykkes i faget. Bourdieu og Passeron (2006, s. 75) kaller dette «ideologien om det naturlige talent». En forklaring på en slik

forståelse av talent kan forklares ved forståelsen av skolen som et meritokratisk system der alle elever stiller med like muligheter.

Informantene snakker om at «pugge-kulturen» ikke gir avkastning i forståelsen av fagbegreper. Slik sett kan det vitne om at selv med «hard work» så kreves det også talent. Samfunnsfaget har i denne oppgaven blitt forstått som en mellomposisjon mellom «hard work» og talent-feltet til Bourdieu (2006). Årsaken til variasjonene mellom feltene er at kriteriene for måloppnåelse er mer diffuse innenfor talent-feltet, og mer konkrete og presise innenfor feltet hardt arbeid (Bourdieu & Passeron, 2006). Talent kan her bety verdien av å ha blitt introdusert for verden og samfunnsfaglige problemstillinger tidligere. Dette kan knyttes til forståelsen av skolens sekundære diskurser (Øgreid, 2008) og hvordan elever har ulik tilgang til skolediskursen, herunder fagdiskursen. Det er slik sett i avstanden mellom elevenes primære diskurs og skolens sekundære diskurser at habitus (Bourdieu, 2006) og kode (Bernstein, 2000) gir utslag begrepsarbeidet i samfunnsfaget. Ifølge Bernstein (2000) vil skolens tilhørende diskurs gi seg til kjenne på læreplan, pedagogikk og vurdering. Elever med mer kulturell kapital vil derfor ha ett komparativt fortrinn i fag som faller innenfor talent-feltet. Med andre ord kan det være slik at elever som enten kjenner skolens sekundære diskurser fra før, eller at de tidlig er i stand til å finne nøkkelen, eller koden, i faget. Denne kampen kan ses i sammenheng med makt i et forhandlingsspill (Sivenbring, 2016) der de elevene med muntlige og sosiale ferdigheter har et komparativt fortrinn.

Ifølge Bourdieu og Passeron (2006, s. 204) er evalueringskriteriene så diffuse at lærere har en tilbøyelighet til å premiere elever fra deres eget sosiale lag. For å dempe en mulig tilbøyelighet for å favorisere egne klassebakgrunn vil det da være hensiktsmessig å spesifisere vurderingskriteriene. Den ene informanten sier at elevene lykkes spesielt godt når fagbegreper er eksplisitt ført opp som ett av vurderingskriteriene. Vurderingskriteriene fungerer da på en måte som minner elevene på at dette blir de vurdert etter. Det kan tolkes som at elevene ikke har automatisert begrepsbruken, men at flere gjør et større tilfang av fagbegreper når det føres opp i vurderingskriteriene. Det vil da være en forutsetning at elevene er kjent med vurderingskriteriene før vurderingen. Slik sett kan det tenkes at konkretisering av vurderingskriteriene vil kunne dempe på en eventuell klasse-bias i arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. I denne sammenheng vil lærerens vurderingspraksis være avgjørende i arbeidet med de ulike forståelsene av fagbegreper. Vurderingspraksisen, som arbeid med fagbegreper inngår i, vil gi rammene for elevenes bestrebelse for å oppnå best mulig karakterer (Lødding

et al., 2016). Det vil slik sett være gjennom vurderingspraksisen, med blant annet tydelige vurderingskriterier, læreren gir elevene stadig nye muligheter for å vise sin faglige kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med det informantene sier om begrepsfokuset og det «minste felles multiplum» i faget. Det innebærer å kommunisere til elevene fagbegrepene plassering og de mulighetene begrepene gir i faget.

I denne oppgaven har jeg søkt mer bevissthet vedrørende fagbegreper og dets forutsetninger, betingelser, rolle og sammensetninger i samfunnsfag. Fagbegreper i et dannelsesperspektiv forstås slik sett som at det samfunnsfaglige vokabularet innehar kapabiliteter til å myndiggjøre (empower) elevene til å ta aktivt del i samfunnslivet, og at disse kapabiliteter er ulikt fordelt mellom elevene. Gitt at de språklige ressursene er ulikt fordelt kan det bidra til å reproducere ulikhet. Jeg har diskutert hvordan ulikhet kan opprettholdes i et meritokratisk skolesystem gjennom at forestillingen om talent og medfødte evner forklarer hvorfor noen lykkes, og andre ikke. I dette hviler det en grunnleggende antagelse om at så lenge en elev jobber hard nok, så har man lik sjanse til å lykkes.

Sagt på en annen måte: oppgaven til skolen er å utjevne sosiale forskjeller – men skolen og samfunnsfaget løper en risiko ved at den selv reproducerer denne ulikheten. Da trengs det refleksjon. Samfunnsfagdidaktikkens formål og funksjoner er blant annet å «[...] analysere mangetydige hensikter og innhold i læreplaner [...] og dermed styrke vår evne og lyst til reflektert læreplantolkning og undervisningspraksis» (Koritzinsky, 2012, s. 12). Slik sett har denne oppgaven ønsket å trekke inn utjevningsmandatet og se det i lys av sosial ulikhet. Dette for å anskueliggjøre hvordan forståelse av språk er virksomt i arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag, og videre, didaktiske muligheter som kan tas inn i arbeidet med begreper.

Denne oppgaven har slik sett tilbudt en annen måte å snakke om fagbegreper i samfunnsfag på, via et perspektiv der det ikke er én gitt måte å forstå fenomener på fordi språket er i utgangspunktet åpent og andre begrepsinndelinger og betydninger alltid er mulig. Skolens sekundære diskurs er ikke i seg selv et problem, men utfordringen er hvor bevisst man er dens eksistens. Først gjennom å anerkjenne at diskursen er til stede, med alle dens implisitte muligheter og begrensninger, kan den åpnes og endres.

Innsikten i at språket er arbitrært, og at det ikke er gitt på forhånd hva vi forstår med fagbegreper, kan det tilby en åpning i arbeidet med fagbegreper i samfunnsfag. Informantene trekker inn kontekstuelle og strukturelle begrensninger i faget, og det er ikke min intensjon å underminere de aspektene - tvert om; et sentralt moment i Foucaults (1980) maktforståelse er nettopp at makten er åpen. Slik sett kan forståelsen av at språket er tilfeldig kunne bidra med et frigjøre potensial der språket ikke lukker elever ute, men inkluderer de i samtalen gjennom å bringe elevenes språk og erfaringsverden inn i undervisningen i samfunnsfag. Hvordan vi kan gjøre dette er en samtale som er helt avgjørende for kunnskap og utvikling av samfunnsfagdidaktikken.

Litteraturliste

- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining Vocabulary: The New Learning Strategy for Social Studies. *Social Studies*, 102(3), 95-103.
- Andersen, P. & Hansen, M. (2012). Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621.
- «Apparat», 2017. I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. juli, 2017 fra <http://ordbok.uib.no/>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Backe-Hansen, E., Walhold, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner – En kunnskapsoppsummering* (Vol. 5/2014, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bacon, F. (1597). *Meditationes sacrae* (Early English books online). Londini: Excusum impensis Humfredi Hooper.
- Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work* 22 (3), 163–191.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen : Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Vol. 15/2003, NOVA-rapport (online)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? : En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Vol. 4/2008, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barthes, R., & Sontag, S. (1982). *A Barthes reader*. New York: Hill and Wang.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control : 1 : Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : Theory, research, critique* (Rev. ed., Critical perspectives series). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Blakar, R. (1973). *Språk er makt* (Vol. 338). Oslo: Pax.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : Changing prospects in Western society* (Wiley series in urban research). New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Saint-Martin, M. (1974). Scholastic Excellence and the Values of the Educational System. I J. Eggleston, (Red), *Contemporary Research in the Sociology of Education*.(s.) Methuen: London.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in Education, Society, and Culture*, London: Sage Publications.

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Breen, R. (2010). Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century. *Social Forces*. 89, 365-388. doi: 10.1353/sof.2010.0076
- Brevik, L. M., Fosse, B. O. & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56.
- Camperell, K. & Knight, R.S. (1991). Reading Research and Social Studies. I J. Shaver & National Council for the Social Studies (Red.). *Handbook of research on social studies, teaching and learning : A project of the National Council for the Social Studies (567-577)*. New York: Macmillan.
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logikk – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.). *Basil Bernstein Pædagogik, diskurs og magt*. Viborg: Akademisk Tid & Tanke.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7)*. Florence: Taylor and Francis.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation : Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dahl, R. (1961). *Who governs? : Democracy and power in an American city* (Yale paperbound). New Haven, Conn: Yale University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*. NOVA-rapport 4/2011. Oslo: NOVA.
- Elstad, E., Turmo, A., & Andreassen, R. (2006). *Læringsstrategier : Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation : Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.). *Pierre Bourdieu: en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag, s.71-113.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : The critical study of language* (Language in social life series). Harlow: Longman.
- Farkas, G., Sheenan, D., Grobe, R., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success – gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.
- Fjeldstad, D. (2009a). Lesing i samfunnsfag – opplevelser, innlevelser og erkjennelse. I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørvig (Red), *Grunnleggende ferdighet i alle fag* (s.185-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009b). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.). *Lektor - adjunkt - lærer : Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning* (2. utg. ed.). (s. 251-270). Oslo: Universitetsforl.
- Flanagan, C. A. & Sherrod, L. R. (1998). Youth Political Development: An Introduction. *Journal of Social Issues* 54(3): 447–56.
- Forskrift om inntaksregler for vg-skoler, Oslo (2017). Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Oslo kommune, Oslo.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish : The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality : I : An introduction* (Vol. 1). New York: Vintage.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning : Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (Vol. 15, Moderna franska tänkare). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the social situation of mental patients and other inmates* (An Anchor Press Book). New York: Doubleday.
- Grøgaard, J.B, & Arnesen, C. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for Ungdomsforskning [elektronisk Ressurs]*, 16(2), 42-68.
- Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40, 173-203.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En sykt seriøs ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 374–377.
- Heradstveit, D. & Bjørge, T. (1992). *Politisk kommunikasjon : Introduksjon til semiotikk og retorikk* (2. utg. ed.). Oslo: Tano.
- Hesby, N. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. *Bedre skole*, 2015(nr. 1), 68-72.
Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-1-2015.pdf>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in Classroom. The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Honea, M. J. Jr. (1982). Wait-Time as an Instructional Variable: An Influence on Teacher and Student. *The Clearing House*, 56 (s. 167-170).

- Hultin, E. (2007). Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det noen roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demografiuppdrag. I T. Englund (Red.). *Utbildning som kommunikation : Deliberativa samtal som möjlighet* (s.381-389). Göteborg: Daidalos.
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfelleskap : Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: the transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50, 211–229.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, T. (2000). Sosiale skjevheter forsterkes gjennom utdanningssystemet. *Samfunnsspeilet*, 6. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Khan, S. (2011). *Privilege : The making of an adolescent elite at St.Paul's school* (Princeton studies in cultural sociology). Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier*. Århus: Klim.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap : Fagdidaktisk innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. (1993). Discourse. I R. Goodin & P. Pettit (Red), *A Companion to contemporary political philosophy* (Blackwell companions to philosophy). Oxford: Blackwell Reference.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy : Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). London: Verso.
- Lakoff, G. (2003). *Hverdagslivets metaforer : Fornuft, følelser og menneskehjernen* (En Pax-bok). Oslo: Pax.
- Lødding, B., Seland, I., & Prøitz, T. (2016). Kampen om karakteren ; elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sosiologi I Dag*, 46(3-4), 87-109.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Nietzsche, F., & Hønningstad, A. (1962). *Slik talte Zarathustra* (Vol. 29, Fakkelt-bok). Oslo: Gyldendal.
- NOU 2017: 10. (2017). *Grunnlaget for inntektsoppgjørene 2017*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-10/id2551919/>
- Nyborg, M. (1978). *Læring, begrepslæring, begrepsundervisning: Om innlæring av viktige meningskomponenter som grunnlag bl. a. for språk-forståelse og språkbruk (kommunikasjon), for persepsjon og tenkning, samt for menneskelig sosialitet: C* (Vol. C). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Peirce, C., Dinesen, A. & Stjernfelt, F. (1994). *Semiotik og pragmatisme* (Moderne tænkere). København: Gyldendal.
- Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. & Crane, J. (1998). Family Background, Parenting Practices, and the Black-White Test Score Gap. I C. Jencks & M. Phillips (Red.), *The Black-White Test Score Gap*, (s.103-148). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2008). Cultural capital today: a case study from Denmark. *Poetics*, 36, 45–71.
- Punch, M. & Robinson, R. (1992). Social studies vocabulary mnemonics. *Social Education* 56 (7): 402–403.
- Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11 (s.291-308).
- Russell, B. (1938). *Power : A new social analysis*. New York: Norton.
- Sandmo, E. (1999). Michel Foucault som maktteoretiker. I F. Engelstad (Red.), *Om makt : Teori og kritikk* (s.79-96). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Saussure, F. (1970). *Kurs i allmän lingvistik* (BOC serien). Staffanstorps: Bo Cavefors Bokförlag.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Akademisk avhandling (PhD) i Barn och ungdomsvetenskap vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skirbekk, S. (2015). *Sosial Ulikhet*. I Store norske leksikon. Hentet 14. juli 2017 fra https://snl.no/sosial_ulikhet.
- Skram, H. F. (2005). Hentet fra <http://www.nb.no/baser/1905/skolesidene/laer.html>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad, A. Turmo, & R. Andreassen (Red.), *Læringsstrategier : Søkelys på lærernes praksis* (s.227-244). Oslo: Universitetsforl.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo.

- Sundvolden-plattformen (2013) "Politisk plattform", 16.10.2013.
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/>
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling : Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (Vol. Nr 141, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2016, 1. mars). *Sosialkonstruktivisme*. I Store norske leksikon.
Hentet 14. juli 2017 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>.
- Turmo, T. (2006). Hvordan utvikle elevers metakognisjon i naturfag. I E. Elstad, A. Turmo, & R. Andreassen (Red.), *Læringsstrategier : Søkelys på lærernes praksis* (s.196-208). Oslo: Universitetsforl.
- «Verktøy» (2017). I *Store norske leksikon*. Hentet 17. juli 2017 fra <https://snl.no/verkt%C3%B8y>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft : Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Auflage besorgt von Johannes Winckelmann. Studienausgabe. ed.). Tübingen: Mohr.
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.). *Språkdidaktikk for norsklærere* (s.67-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløften som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99–133.
- «Å kunne», (2017). I *Bokmålsordboka*. Hentet 22. juli, 2017 fra <http://ordbok.uib.no/>

Vedlegg

Figur 1 – Forsterkende tilbakeføring (Fjeldstad, 2009a)

