

*Elevers syn på en tverrfaglig og gruppebasert  
tilnærming til læring i samfunnsfag*

Yngvild Tønnessen Bergstøl



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2017



# **Elevs syn på en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag**

Copyright Yngvild Tønnessen Bergstøl

2017

**Elevers syn på en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag**

Yngvild Tønnessen Bergstøl

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



## Sammendrag

I denne avhandlingen har elevenes stemmer knyttet til læring i samfunnsfag stått i fokus. Oppgaven er inspirert av dokumentet *Fremtidens Skole* (NOU, 2015). Her presenteres interessante begreper som dybdelæring, holistisk kunnskap og tverrfaglighet, som denne oppgaven har fokusert på. Problemstillingen i teksten er formulert som ”*Hva trekker elever frem som styrker og svakheter ved en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag?* Samtidig ønsker jeg også å knytte oppgaven tettere til fremtidens skole og utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Jeg formulerte derfor følgende underspørsmål: *På hvilken måte støtter en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring opp om formålet med samfunnsfagundervisningen i skolen og kompetanser for det 21. århundre?*

Gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervjuer har jeg intervjuet tidligere elever på Ringstabekk skole i Bærum kommune. Skolen beskriver seg som preget av en progressiv ideologi. Analysen finner positive funn knyttet til de progressive prinsippene Ringstabekk skole organiseres etter. I møte med videregående skole føler elevene fra Ringstabekk seg forberedt, men trekker likevel frem at videregående skole oppleves som nokså annerledes fra ungdomsskolen. Elevene trekker frem at deres videregående skoler er mer tradisjonelle i form av tavleundervisning, prøveplaner og mer aktiv bruk av læreboka. Elevene får derfor ikke bruk for alle ferdigheter de har tilegnet seg i løpet av ungdomsskolen, da videregående skole vektlegger en annen type kompetanse. Elevene mener de progressive prinsippene ungdomsskolen har tatt i bruk bidrar til utvikling av kompetanser som svarer til kompetanser for det 21. århundre. Samtidig påpeker elevene at det ikke er disse kompetansene de får bruk for på videregående, da vurderingsformene der etterspør mer generell allmennkunnskap. Jeg argumenterer avslutningsvis for å benytte seg av progressive prinsipper i undervisningen og vurderingssituasjonene også på videregående og i høyere utdanning. Elevene hevder det vil øke fokuset på utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Det er viktig at disse formene for kompetanser vektlegges i skolen dersom vi ønsker å forberede elevene for morgendagens skole og samfunn (Saavedra, 2012, Griffin & Care, 2015).



## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både utfordrende og givende. Etter å ha jobbet som lærer i fire år oppleves det som en enorm luksus å ta et halvt år fri fra undervisning for å dedikere til arbeidet med denne oppgaven. Jeg har fått tid og mulighet til å reflektere over didaktiske valg og utfordringer man ellers ikke har mulighet til å stoppe opp og tenke over. Hverdagen som lærer er nokså hektisk og det har derfor vært en egen form for frihet å arbeide med denne oppgaven. Samtidig har det også vært en krevende prosess da man jobber mot et mål som lenge fremstår som nokså fjernt. Nå er det her. Oppgaven skal leveres. Det er derfor noen mennesker som fortjener en ekstra takk.

Jeg ønsker å takke ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning for stipendiet jeg mottok. Dere hadde tro på mitt prosjekt før det i det hele tatt startet. Deretter ønsker jeg å takke Sten Ludvigsen for at han tok seg tid til å møte meg. Han bidro med innspill og interessante tanker i startfasen av prosjektet. Det var til god hjelp for å finne en interessant vei for hvordan oppgaven skulle vinkles og førte til at jeg ble enda mer interessert i min egen oppgave. Jeg vil også takke min veileder Elin Sæther for fleksibilitet og gode tilbakemeldinger. Nesten enda viktigere var motivasjonen du ga meg for arbeidet. Etter hver veiledningstime har jeg gått ut fra hennes kontor med en tanke om at det jeg driver med er spennende og viktig. Det tror jeg har bidratt til at oppgaven min har blitt bedre. Siri og Erik fortjener også en takk for korrekturlesing og viktige innspill. Til slutt ønsker jeg å takke skolen min for fleksibilitet slik at jeg fikk permisjon til å skrive denne oppgaven. Dere har også vært interesserte i oppgaven min. Takk for mange gode samtaler med kollegaer underveis og for å la meg få lov til å studere skolens praksis. Det er ikke mange skoler som er like åpne og imøtekommende. Dette har vært en spennende høst, men nå gleder jeg meg til å komme tilbake til verdens viktigste jobb.

Universitetet i Oslo, november 2017.

*Yngvild Tønnessen Bergstøl*





# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>12</b>
1. 1 PROBLEMSTILLING .....	13
1. 2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	14
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>15</b>
2. 1 PROGRESSIV VS. TRADISJONELL PEDAGOGIKK.....	16
2. 2 KVALIFISERING, SOSIALISERING OG SUBJEKTIVERING .....	18
2. 3 KRITISK TENKNING.....	19
2. 4 DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP .....	20
2.5 LÆREPLANEN .....	21
2.5.1 Overordnet del av læreplanen.....	21
2.5.2 Formålet med faget.....	22
2.5.3 Kompetansemål .....	23
2.6 SAMFUNNSFAGET I SKOLEN.....	23
2.6.1 Dannelse .....	24
2.7 KOMPETANSER FOR DET 21. ÅRHUNDRE .....	25
2.7.1 Hva er kompetanser for det 21. århundre?.....	25
2.7.2 Hvordan lære bort kompetanser for det 21. århundre?.....	26
2.8 HVORFOR TVERRFAGLIGHET? .....	27
2.9 AKTIV DELTAGELSE OG LÆRING.....	29
2.10 GRUPPEARBEID .....	30
2.11 DYBDELÆRING.....	31
2.12 METAKOGNISJON.....	32
2.13 MUNTlige FERDIGHETER, DIALOG OG DRØFTING. ....	33
2.14 “RINGSTABEKK-MODELLEN” .....	34
2.14.1 Organisering .....	34
<b>3. METODE.....</b>	<b>36</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	36
3.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	37
3.3 FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM METODE.....	38
3.4 FORBEREDELSENE TIL INTERVJUET.....	40
3.4.1 Intervjuguiden.....	40
3.5 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN .....	42
3.5.1 Utvalget bestemmes .....	42
3.6 INTERVJUSITUASJONEN.....	44

3.7 ETTERBEHANDLING AV DATAMATERIALET .....	45
3.7.1 Transkribering .....	45
3.8 METODISKE REFLEKSJONER .....	45
3.8.1 Forskningsetiske problemstillinger .....	45
3.8.2 Eget forhold til skolen.....	47
3.8.3 Reliabilitet.....	48
3.8.4 Validitet.....	48
3.9 ANALYTISK TILNÆRMING .....	50
3.9.1 Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI).....	50
<b>4. ANALYSE OG DISKUSJON .....</b>	<b>50</b>
4.1 ”VI ER NOK IKKE DE BESTE PÅ QUIZ AKKURAT”: DYBDELÆRING VS. OVERFLATEKUNNSKAP .....	52
4.1.1 Lærebok.....	52
4.1.2 Vurderingssituasjonen.....	56
4.1.3 Muntlige ferdigheter.....	58
4.2 GRUPPEARBEID.....	61
4.3 AKTIV DELTAGELSE OG LÆRING.....	67
4.4 TVERRFAGLIG UNDERVISNING OG LÆRING .....	70
4.4.1 Kildekritikk og kritisk tenkning.....	73
4.4.2 Kontinuitet og dybdelæring.....	74
4.5 KOMPETANSER FOR DET 21. ÅRHUNDRE .....	76
4.6 METAKOGNISJON .....	78
4.7 OVERGANGEN TIL VIDEREGÅENDE SKOLE.....	81
<b>5. KONKLUSJON.....</b>	<b>83</b>
5.1 VEIEN VIDERE .....	87
LITTERATURLISTE.....	88
Vedlegg 1) Tilbakemelding om behandling av personopplysninger (NSD).....	94
Vedlegg 2) Informasjon og samtykkeskjema .....	95
Vedlegg 3) Intervjuguiden .....	97

# 1. Innledning

Bakgrunnen for denne oppgaven er inspirert arbeidet med *Fremtidens Skole* (NOU, 2015). Etter å ha skumlest denne på fritiden, dedikerte arbeidsplassen min, Ringstabekk ungdomsskole, et seminar på tre dager til å jobbe med denne offentlige utredningen. Dette arbeidet pirret min nysgjerrighet og interesse for temaet. I arbeidet med *Fremtidens Skole* (NOU, 2015) kunne jeg ikke unngå å kjenne igjen mange av begrepene og arbeidsformene som ble nevnt, nettopp i den praksisen jeg har vært en del av på Ringstabekk. At flere skoler skal arbeide med tverrfaglige temaer, og at dybdelæring får fokus i skolen er i overensstemmelse med min pedagogiske tankegang. Dette arbeidet gjorde også at jeg reflekterte en hel del over egen praksis som må endres eller tilpasses for å møte morgendagens skole sitt behov på en bedre måte. I etterkant av dette arbeidet endret nysgjerrigheten min seg til å omhandle elevene. Hva synes egentlig elevene om slike arbeidsmetoder? Er elever som arbeider med dybdelæring, gjennom tverrfaglige metoder og med en gruppebasert tilnærming, bedre eller dårligere rustet til å møte fremtiden enn elever fra mer tradisjonelle skoler? Hva tenker elevene om hvordan man utvikler kompetanser for det 21. århundre?

Samfunnsfaget i skolen mangler på mange måter en klar og tydelig retning eller didaktikk for hvordan man bør jobbe for å forberede elevene best mulig på fremtiden. Faget skal både utvikle frie, selvstendige og kreative individer, og samtidig sørge for at de er reflekterte i sitt forhold til skole, utdanning og samfunnet mer generelt (Solhaug, 2008). Som samfunnsfaglærer har man en forpliktelse til å lære elevene å møte samfunnet på en kritisk og konstruktiv måte, men det foreligger lite didaktisk litteratur på hvordan lærere bør arbeide med disse store målsetningene (Børhaug, 2005). Samfunnsfaget skal på mange måter være et dagsaktuelt fag, og skiller seg dermed litt fra de andre fagene i skolen som fremstår som mer stabile og som endrer seg mindre over tid. Det kan derfor være vanskeligere å utvikle en fast didaktisk retning for faget, ettersom fagets legitimitet knyttes til det dagsaktuelle. Faget stiller derfor store krav til læreren med tanke på oppdatert fagkunnskap, og det forventes at den mer tradisjonelle kunnskapen i faget skal kobles opp mot dagsaktuelle temaer eller saker. Det finnes mange ulike didaktiske måter å løse samfunnsfagets store dannelsesrolle, dekke fagets kompetansemål og samtidig utvikle borgere for morgendagens samfunn. Det finnes nok enda flere meninger om hvordan det bør gjøres.

Etter å ha jobbet på Ringstabekk skole i flere år har jeg gjort meg opp noen tanker om hva slags ferdigheter denne skolens ideologi er med på å utvikle og prioritere. Ringstabekk skole er preget av et fokus på utforskende undervisning, et tverrfaglig fokus, gruppe og teamarbeid som gjennomsyrrer de fleste undervisningstimer. Jeg har i løpet av årene som lærer på Ringstabekk fått en del tilbakemeldinger fra både foreldre og tidligere studenter som gir meg et pekepinn på hvordan elevene opplever skolen, hva de savner i bagasjen i møte med videregående men også hva de skulle ønske at videregående kunne tilby. Jeg har derfor hatt et ønske om å dykke dypere ned i disse utsagnene og tilbakemeldingene, og å arbeide mer systematisk med dette temaet. I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på tidligere elever på Ringstabekk skole ettersom disse elevene også har gått i gang med studier på videregående skole, og har vært gjennom samfunnsfag der. Hvilke fordeler og ulemper ser tidligere elever ved en skole som er organisert på denne måten, nå som de er godt i gang med videregående skole, der de møter elever fra andre ungdomsskoler? Sammenligningselementet er interessant.

En positiv innstilling til “Ringstabekk-modellen” og skolens sosiokulturelle utgangspunkt danner grunnlaget for denne oppgaven. Likevel er et ønske om å videreutvikle og forbedre egen praksis også en del av bakgrunnen for denne oppgaven. Som lærer må man kontinuerlig søke nye måter å undervise og variere undervisningen på, slik at man på best mulig måte forbereder elevene på fremtiden. Derfor er jeg også nysgjerrig på elevenes mer kritiske perspektiver. En skole som fokuserer på noe, vil automatisk utelukke noe annet. Det er derfor interessant å få innblikk i hva elevene selv ser på som styrkene og svakhetene ved arbeidsmetodene og praksisen som ble brukt på ungdomsskolen - nå som de er i gang med studiene grunnskolen skal forberede dem på. Føler de seg klare for å møte fremtiden og besitter de viktige kompetanser for å bli arbeidstakere og studenter i det 21. århundre?

## **1. 1 Problemstilling**

På bakgrunn av mitt formål med denne studien har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

*Hva trekker elever frem som styrker og svakheter ved en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag?*

I tillegg ønsker jeg at avhandlingen skal gi dypere innsikt i samfunnsfagets formål og kompetanser for det 21. århundre, og hvordan elevene tenker at “Ringstabekk-modellen” arbeider med dette. Jeg har derfor formulert følgende underspørsmål:

***På hvilken måte støtter en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring opp om formålet med samfunnsfagundervisningen i skolen og kompetanser for det 21. århundre?***

For å besvare oppgavens problemstilling vil jeg analysere elevenes utsagn basert på et bredt teoretisk grunnlag. Oppgaven omhandler samfunnsfaget og tverrfaglige prosjekter knyttet til samfunnsfaglige temaer. Elevenes utsagn omhandler tidvis også andre fag enn samfunnsfaget, og disse utsagnene er kun tatt med der de er av interesse for oppgavens problemstilling. Et av formålene med oppgaven er å få økt innsikt i elevenes vurdering av metodene som benyttes, og dermed samle uvurderlig informasjon fra elevene som kan påvirke lærernes pedagogiske praksis i samfunnsfag. Som lærer er det viktig å lytte til elevene, det er faktisk de som gjennomgår undervisningen og som kjenner på kroppen hva som oppleves som nyttig, og ikke.

## **1. 2 Oppgavens oppbygning**

I innledningen har jeg gjort rede for hvorfor jeg først ble interessert i temaet for oppgaven, presentert formålet med avhandlingen og tilhørende problemstilling. I teorikapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for analysen av funnene, og gjøre rede for viktige begreper som gjennomsyrrer oppgaven. Eksempler på relevante begreper som presenteres i teorikapittelet er kompetanser for det 21. århundre, danning, gruppearbeid, subjektivering, demokratisk medborgerskap, metakognisjon og kritisk tenkning. Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg presentere den pedagogiske modellen til Ringstabekk ungdomsskole nokså kort. Dette for at leseren får et innblikk i hva elevene har vært gjennom på ungdomsskolen. Det neste kapittelet, metodekapittelet, vil gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har tatt og hvilke konsekvenser dette har for forskningsprosjektet. Jeg reflekterer over min rolle som forsker samt forskningens reliabilitet og validitet. I analyse-og diskusjonskapittelet presenteres oppgavens empiri og tilhørende analyse og diskusjon. Målet er å gi leseren en dypest mulig innsikt i elevenes uttalelser og mine tolkninger av disse. Elevenes sitater gjengis i teksten eller som direkte sitater. Til slutt presenteres en konklusjon som gjengir hovedfunnene i studien og som oppsummerer hvordan jeg gjennom denne analysen har besvart problemsstillingene.

## 2. Teoretisk rammeverk

Skolesystemet har alltid vært utsatt for endringer og nytenkning, pedagogiske retninger som skifter og læreplaner som kommer og går. Til tross for skiftende reformer er det stor kontinuitet knyttet til bruk av tavleundervisning, målstyring og resultater i skolen. Omtrent på 1970-tallet kom et økt fokus på det progressive, representert gjennom en mer elevsentrert pedagogikk. Tverrfaglighet, gruppearbeid og utforskende undervisning var begreper som preget pedagogisk forskning fra disse årene, og målbare resultater ble mindre viktige enn før. De senere årene har igjen begrepet målstyring fått en større betydning i Skole-Norge, og innføringen av Kunnskapsløftet ble av mange sett på som et svar på kritikken til den progressive pedagogikken. Kunnskapen skulle nå ha hovedfokus i skolen (Imsen & Rye, 2014).

Målstyring er igjen gjeldende i skolen. Elever og skoler rangeres for å finne ut hva som gir best læringsutbytte og kvalitet. Spesielt fokuseres det i dag på at lærernes kompetanse skal heves for å løfte det norske skolesystemet. Mange hevder at hele det norske skolesystemet må endres. Disse beskrivelsene av dagens skole kan sees i lys av endringene som skjer i samfunnet for øvrig. Effektivisering, konkurranse og kompetanse er tre stikkord som både benyttes for å beskrive hvordan skolen skal endres, men som også brukes om endringsprosesser i næringslivet for øvrig (Sandahl, 2015). Vi ser en økt diskusjon om hvordan skolen bør organiseres, og hvilke verdier og kunnskaper den skal fremme. Noen ønsker den progressive pedagogikken tilbake, andre mener vi må lære av dens feil.

Det er stor enighet om at skolens mandat er å forberede elevene på et fremtidig samfunn og arbeidsliv (Scheie & Korsager, 2016). Imsen og Rye (2014) hevder at det i næringslivet er mye annet enn tekst og testbasert kompetanse som etterspørres, og at skolen må tilrettelegge for en annen type kunnskap i fremtiden. En del kunnskap for fremtiden kan ikke måles. Det eksisterer en økende enighet om at den målbare kunnskapen ikke lenger er det mest verdifulle skolen produserer, men et voksende behov for at elevene lærer å skaffe seg ny informasjon selv. Metoder og metakognisjon knyttet til egne læringsprosesser har fått økt plass i litteraturen (Griffin & Care, 2015, Pellegrino & Hilton, 2012). I denne teoridelen vil jeg ta for meg begrepet kompetanser for det 21. århundre, som av mange benyttes som uttrykk for hvordan vi skal møte denne etterspurte endringen. Jeg vil også belyse noen begreper som er med i debatten omkring hva skolens rolle i samfunnet er, og hvilken plass samfunnsfaget har i

dette. Avslutningsvis vil jeg kort forklare den pedagogiske modellen som skolen jeg har studert opererer etter. Dette for å gi et dypere innblikk i hva elevene refererer til underveis og for å skape en helhetlig kontekst for mine funn.

## **2. 1 Progressiv vs. tradisjonell pedagogikk**

Det skilles ofte mellom progressiv pedagogikk på den ene siden, og en mer tradisjonell eller restaurativ pedagogikk på den andre. Østerud og Johnsen (2004) trekker frem at høyresiden i det norske politiske landskapet tradisjonelt har foretrukket den tradisjonelle pedagogikken, mens venstresiden vektlegger en mer progressiv pedagogikk. Det handler om et verdivalg i skolen. Mens den progressive pedagogikken vektlegger fellesskap og solidaritet, gjennom samarbeid og sosiale aktiviteter, understreker den tradisjonelle pedagogikken viktigheten av målrettet undervisning, der testing skal kontrollere at vi utdanner for fremtidens arbeidsmarked (Østerud & Johnsen, 2004).

John Dewey var opptatt av den progressive pedagogikken, og så på den som en mer helhetlig og fleksibel pedagogikk enn den tradisjonelle. Den progressive pedagogikken omhandlet elevaktivitet, sosial kontakt, ytre frihet og samarbeid i grupper. Individets behov skulle fremmes og tanken om en tilpasset opplæring vokste frem. Dewey trekker frem at den progressive pedagogikken har “en vektlegging av respekt for individualitet og for økt frihet, en generell vilje til å bygge på egenarten og erfaringene hos de barna som kommer til skolen, i stedet for å pådytte dem eksterne fagkunnskaper og standarder” (Vaage, 2000, s. 190). Den progressive pedagogikken vokste frem som en motsetning til den tradisjonelle. I følge Dewey er den tradisjonelle pedagogikken preget av tavleundervisning, testing, måling og nivådeling. Dette hevder han igjen at fører til sammenligning og at barn blir “et bestemt punkt på en kurve” (Vaage, 2000, s.193).

På den andre siden var det mange som var negative til de progressive endringene i skolen. Lars Nyre (2012) mener at skiftet fra en overdreven monolog til overdreven dialog førte til at den faglige formidling ble underordnet det sosiale. Det hevdes at kunnskapen og de grunnleggende ferdighetene ble glemt, samt at de faglige sterkeste elevene ble favorisert. Kun de som hadde den grunnleggende kunnskapen fra før av, evnet å ta i bruk de progressive dialogiske prinsippene for læring. Den danske spesialpedagogen Clod Paulsen har gått tydelig



ut og sagt at den progressive pedagogikken sviktet de svake (Dypvik, 2013). Den tradisjonelle pedagogikken blir ofte forbundet med en markedsorientert tankegang. Det vil si en tanke om at skolen skal utdanne fremtidens samfunn og dermed er et redskap for hva samfunnet trenger. Derfor hevdes det i denne retningen at kunnskapsformidlingen i skolen må tildeles større verdi. Ferdighetene og prosessen for å få tak i kunnskapen har altså ikke mer verdi enn å være veien til målet. Den tradisjonelle pedagogikken vektlegger dermed en lærerstyrt undervisning, og ønsker økt effektivitet i skolen (Østerud, 2004). Begrepsapparatet fra næringslivet har blitt vanligere i skolen, og elevene er på mange måter kunder av et produkt som skolen tilbyr, ikke ulikt prosessene som skjer ellers i samfunnet - med effektivisering og konkurranse som styrende prinsipper (Østerud & Johnsen, 2004).

Realiteten er, som Imsen og Rye (2014) også poengterer, ikke så svart/hvitt som skillet mellom progressiv og tradisjonell pedagogikk. Målet med den progressive pedagogikken var en opplæring til medbestemmelse og demokrati, samt en økning i elevenes arbeidsevne og lærelyst. Resultatet dannet ikke utgangspunktet for vurderingen, men selve prosessen var et mål i seg selv. Derfor er mange av verdiene og målsetningene i den progressive pedagogikken umulig å måle, og derfor er det tradisjonelle testregimet vanskelig å kombinere med en progressiv pedagogikk, ifølge Imsen og Rye (2014). Clod Paulsen understreker at problemet med den progressive pedagogikken ikke ivaretas ordentlig bare ved å unngå gruppearbeid og gå tilbake til tavleundervisning. Ikke all tavleundervisning er god, i følge Paulsen. Likevel hevder han at skolen må jobbe med å gjøre tavleundervisningen best mulig, ettersom det er denne undervisningen som gir best effekt på tester (Dypvik, 2013). På mange måter kan tavleundervisningen være en metafor for den monologiske undervisningen, der læreren formidler og elevene sitter som passive mottakere av kunnskap. Freire (2003, s.42) hevder for mange lærere lider av det han kaller ”forteller syke.” Der blir fakta og innhold presentert fra læreren uten at det tas hensyn til elevenes virkelighet og mulighet for å skape forståelse for det som presenteres. Denne måten å undervise på kaller han bankmodellen, ettersom elevene mottar kunnskap til oppbevaring akkurat som en bank gjør med penger. Dette mener Freire (2003) bidrar til en undertrykkende pedagogikk (Freire, 2003, s. 43-44) Freire (2003) ønsker å kvitte seg med kunnskapslagring som undervisningens målsetting, og hevder at vi heller må jobbe mot en bevisstgjøring av elevene. Gjennom å endre vurderingsformene og elevenes aktivitetsnivå i klasserommet kan elevene bli engasjerte i kritisk tenkning. Freire (2003) hevder kunnskapslagringen som målsetning for testing får elevene til å unngå og tenke, og dermed uteblir dannelsen. Imsen og Rye (2014) stiller videre spørsmålstegn ved hvorvidt de

kompetanser som OECD sine tester er ute etter å måle er de kompetanser som samfunnet i fremtiden har behov for. *Teaching for the test* har blitt et velkjent begrep, men spørsmålet er heller hva vi skal teste. Vil den progressive eller tradisjonelle pedagogikken best oppfylle kravene vi stiller til fremtidens borgere? Hvilke av disse pedagogiske retningene vil skape de ettertraktede kompetansene vi trenger for det 21. århundre? Kan disse kompetansene måles?

Østerud (2004) mener det finnes en tredje vei, der det både er rom for det progressive hensynet til hver elev i tillegg til at elevene er kvalifisert for utfordringene i arbeidslivet, jamfør tradisjonell tankegang. Altså anses dette som en kombinasjon av det humanistiske dannelsesprogrammet og naturvitenskapens kunnskapsarv, gjennom bruk av IKT (Østerud, 2004, s. 207). Ved bruk av IKT får man tilgang til en kunnskapsbase som tidligere var utilgjengelig, men de progressive prinsippene er viktige for at elevene evner å bruke denne nye kunnskapsbanken til noe fornuftig, gjennom for eksempel dialogen (Østerud, 2004). Skolen forsøker å nå mange mål samtidig, og det vil derfor være formålstjenlig å benytte seg av elementer fra både den progressive og den tradisjonelle tankegangen for å best arbeide med alle utfordringene skolen står ovenfor. Alexander von Oettingen lurer på hvordan man kan oppfordre elevene til å bli autonome, gjennom et skolesystem som inneholder en form for tvang? (von Oettingen, 2015, s. 9) Hvilke holdninger og verdier er vi nødt til å “sikre” elevene og hvordan skal vi håndtere dette paradokset mellom frihet og oppdragelse? Oettingen bygger på Kant da han trekker frem at skolen skal lære barnet til “at tåle tvang mod hans frihet, og skal samtidig selv lede ham i at bruke sin frihed godt” (Oettingen, 2015, s. 43). Nettopp denne balansegangen mellom sosialisering og subjektivering er det som blir kalt det pedagogiske paradoks. Sandahl (2015) trekker dette frem som spesielt interessant innenfor samfunnsfaget, ettersom læreplanen i faget tydeliggjør viktigheten av demokrati og danning. Spenningene mellom skolens mange mål blir videre tematisert av Biesta (2009) gjennom hans begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

## **2. 2 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering**

Biesta (2009) sine begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering utgjør ulike grunner til og legitimering av utdanning generelt, men er også brukt av Sandahl (2015) for å gjøre rede for samfunnsfaget i skolen. Det første begrepet *kvalifisering*, handler om å produsere kunnskap, ferdigheter og forståelse som forberedelse til et videre liv. Skolens

kvalifiseringsrolle er uten tvil viktig i samfunnet og muligens en av grunnene til at utdanning er finansiert av staten i utgangspunktet. Ønsket om å skape et arbeidsmarked for økonomisk utvikling og vekst, og at skolesystemet skal forberede morgendagens voksne tillegges dette begrepet kvalifisering. Det eksisterer også et motstridende begrep, “skills gap”, som omhandler utdanningssystemets manglende evner til å forberede elevene godt nok for jobblivet (Biesta, 2009, Sandahl, 2015).

Det neste begrepet, *sosialisering*, handler om at man gjennom utdanning sosialiseres inn i samfunnet. Utdanningssystemet er ikke nøytralt, og nettopp gjennom skolegang sikres det at elevene blir del av en gitt kultur. Begrepet sosialisering kan sees i sterk sammenheng med den overordnede delen av læreplanen, som gir et tydelig bilde av hva slags verdier skolen skal fremme overfor elevene (Biesta, 2009, Sandahl, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innenfor faget samfunnsfag er det tredje begrepet til Biesta (2009), *subjektivering*, av stor interesse. Dette begrepet omhandler på mange måter en individualiseringsprosess som samfunnsfaget tar del i å utvikle hos elevene. Subjektiveringsprosessen skal sikre at elevene ikke bare finner seg i eksisterende strukturer, men at de blir autonome individer som setter spørsmålstegn ved fastsatte ordner i samfunnet. På mange måter kan dette sees på som motstridende til sosialisering, nemlig at elevene både skal få visse verdier gjennom skolegangen, men at de samtidig skal stille spørsmålstegn ved all kunnskap de blir gitt. *Subjektivering* har lenge vært av interesse innenfor samfunnsfaget, der demokrati og medborgerskap står sterkt. Det hevdes også at samfunnsfaget har en spesiell rolle med å utvikle nettopp denne tredje egenskapen hos eleven (Sandahl, 2015). Innenfor denne kategorien vil jeg trekke frem to sentrale elementer i samfunnsfagdidaktikken som er av interesse for subjektiveringsprosessen; kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap.

## **2. 3 Kritisk tenkning**

Å tenke kritisk, eller å være bevisst på at det man leser har et skjult budskap, er en helt sentral egenskap i dagens samfunn. Vi proppes med informasjon fra alle kanter, og det kan være vanskelig å vite hva vi egentlig kan stole på. Elevene i skolen må læres opp til å tenke kritisk (Shor, 1992). Fremtidens arbeidstakere må lære seg å sette spørsmålstegn ved og ta stilling til ulike utfordringer for å utvikle seg til å bli autonome individer, hevder *Fremtidens Skole*

(NOU, 2015). Lim (2015) argumenterer for at gjennom trening til kritisk tenkning forberedes elevene på sitt ansvar som demokratiske borgere. Elevene må læres opp til å stille spørsmål ved gitte sannheter og til å se fenomener fra ulike ståsteder. Det er derfor avgjørende at læreren gir elevene motstridende perspektiver på en sak slik at elevene lærer seg å skulle tenke kritisk og til å stille spørsmål ved gitte sannheter (Lim, 2015, Orlowski, 2014). Shor (1992) påpeker at undervisningen må sørge for noe mer enn reproduksjon. Han hevder videre at kritisk tenkning og elevenes evne til å kritisere og forstå et fenomen er viktig (Shor, 1992).

Theo Koritzinsky hevder at Læreplanen K06 inneholder for få kompetansemål som handler om kritisk tenkning, og mener derfor at formålsformuleringen for samfunnsfaget ikke følges opp i kompetansemålene. Kritisk tenkning har fått for lite fokus (Koritzinsky, 2012). Kritisk tenkning understrekes i formålet for samfunnsfaget, og er derfor en oppgave samfunnsfaget bør ta på alvor. Samfunnsfag skal utdanne bevisste, subjektiverte og autonome individer (Shor, 1992, Koritzinsky, 2012, Lim, 2015). Det er viktig for å lære elevene opp til å bli aktive og demokratiske medborgere.

## **2. 4 Demokratisk medborgerskap**

Begrepet medborgerskap stammer fra det engelske begrepet *citizenship* og knyttes til opprettholdelsen av demokratiet ettersom demokratiet er avhengig av aktive medborgere. Janicke Heldal Stray (2011) poengterer at begrepet har fått økt betydning det siste tiåret, og at det finnes en bred enighet om at skolen har som oppdrag å fremme demokratiet. De fleste teoretikere er enige om at demokratisk medborgerskap ikke er medfødt, men at det kan og må læres. Skolen er en potensiell arena for dette, ettersom klasserommet kan og bør gi elevene kunnskap om og erfaring med demokrati i praksis (Berge & Stray, 2012). Dette understrekes i den overordnede delen av læreplanen, og gjennom spesifikke kompetansemål i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Utvikling av demokratiske ferdigheter er altså en viktig målsetning i samfunnsfaget. Solhaug og Børhaug (2012) mener elevene ikke bare må få opplæring i hva et demokrati er, men også opplæring i hvordan de kan være med på å påvirke demokratiet. I tillegg må klasserommet fungere som et lite demokrati, der elevene kan ha reell innflytelse og medvirkning på hva som foregår. Solhaug (2008) knytter opplæringen gjennom demokrati tett opp mot dialogen og hevder den er sentral for å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere.

Demokrati i skolen er mer enn elevråd og skolevalg. Det kan også være diskusjoner, kommunikasjon eller rollespill. Biesta (2006) hevder at undervisningen om demokratisk medborgerskap ikke er like verdifull dersom undervisningen ikke er organisert med plass til demokratisk samhandling, altså at elevene har medvirkning. Det må være sammenheng mellom liv og lære for å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap. Janicke Heldal Stray (2010, 2012, 2014) understreker dette og hevder at undervisningen knyttet til demokrati må foregå tverrfaglig og at det er essensielt at undervisningen blander de teoretiske perspektivene med de mer praktiske. Først da bidrar den til subjektivering av elevene. Den offentlige utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU, 2011) finner at elevene har for få arenaer til å øve seg på å være aktive medborgere. Her spiller samfunnsfaget en viktig rolle. Heldal Stray (2012, s.22-23) påpeker videre at opplæringen knyttet til demokrati må foregå både *om* demokratiet - i form av kunnskap, *for* demokratiet - i form av å utdanne dannede og kritisk tenkende samfunnsborgere samt *gjennom* demokrati - for å gi elevene praktisk erfaring med deltakelse. Skolen og samfunnsfaget skal gi elevene kunnskapen og ferdighetene som er nødvendige for å avgjøre hvordan de vil delta i demokratiske prosesser. Dette er viktige oppgaver for å sikre et fremtidig demokratisk samfunn. Men for å sikre dette må elevene utrustes med nødvendige ferdigheter for å kunne ta valg, stå for noe og argumentere for sine meninger.

Mellom begrepene klassifisering, sosialisering og subjektivering eksisterer det spenninger som for eksempel hvilke verdier som skal være gjeldende i skolen generelt, eller i samfunnsfaget. Skal vi vektlegge subjektivering på bekostning av sosialiseringen? Eller er sosialiseringen overordnet kvalifiseringen? (Sandahl, 2015). De viktigste føringene lærerne har for sin undervisning og utformingen av den er læreplanen. Læreplanen legger føringen for hvilke ferdigheter, verdier og kompetanser skolen skal vektlegge (Kunnskapsdepartementet, 2013).

## **2.5 Læreplanen**

### **2.5.1 Overordnet del av læreplanen**

Den generelle delen av læreplanen forteller hvilke verdier og grunnsyn som skal være utgangspunkt for all opplæring. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke den nye overordnede

delen til læreplanen som utgangspunkt, istedenfor den gamle generelle delen. Den overordnede delen av læreplanen danner et utgangspunkt for hvilke verdier som blir viktige for skolen i tiden *fremover*. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den nye overordnede delen av læreplanen skal legge føringer for opplæringen, og gi en retning for hvilken vei skolen skal ta. Torbjørn Røe-Isaksen uttalte på en av høringene til den overordnede delen at vi trenger en ny generell del som skal gjøre elevene i stand til å leve og jobbe i en fremtid der mye er annerledes enn i dag (Kunst og kultursenteret, 2017). Han trekker altså i samme retning som litteraturen om kompetanser for det 21 århundre, som mener at skolen må tilpasse seg samfunnets stadige endringer.

Det er en del elementer fra den overordnede læreplanen jeg ønsker å trekke frem som aktuelle for og styrende i samfunnsfag. Samfunnsfag er selvsagt underlagt alle overordnede prinsipper og verdier for opplæringen, men noen av dem er mer i tråd med fagets egenart enn andre, og det er derfor en del overordnede prinsipper som jeg tror samfunnsfaget vil få et ekstra ansvar for å iverksette i praksis. Dette være seg danning og helhetlig kompetanse, kritisk tenkning, demokrati og medvirkning, engasjement, utforskertrang og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse kompetansene finnes også i formålet med faget samt at de kan skimtes i ulike kompetansemål for faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). At det i tillegg utgjør en del av den overordnede delen gir økt legitimitet til at undervisningen i samfunnsfag bør ta for seg disse kompetansene grundig og at de bør være styrende for praksis i samfunnsfagklasserommet. Dette er viktige kompetanser for å møte fremtidens krav.

### **2.5.2 Formålet med faget**

Formålet med faget beskriver og legitimerer fagets plass i skolen, men brukes ikke aktivt av alle lærere i hverdagen. Det er viktig å minne seg selv på hva som faktisk er formålet med faget slik at opplæringen ikke bare blir en systematisk gjennomgang av kompetansemål. Da risikerer man at selve formålet med faget blir visket ut. Samfunnsfaget skal skape forståelse for og oppslutning om demokratiske verdier. Det skal også stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap, samt være en arena for identitetsdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013). Børhaug (2005) mener samfunnsfaget har et spesielt ansvar for den politiske utdanningen. Klafki (2001) poengterer videre at samfunnsfaget har et særskilt ansvar for å bidra til at elevene utvikler seg til moralske, solidariske og etiske borgere i samfunnet. Det er dette som er de viktigste oppgavene til samfunnsfaget som skolefag. Koritzinsky (2012)

hevder formålet med faget hva gjelder den kritiske holdningsdannelsen i liten grad gjør seg gjeldende i kompetansemålene.

### **2.5.3 Kompetansemål**

Samfunnsfaget består av ulike kunnskapstradisjoner og retninger. I grunnskolen skilles det mellom hovedretningene historie, geografi og samfunnskunnskap, mens det i videregående skole finnes flere samfunnsvitenskapelige fag. Her er historie og geografi egne fag. Ettersom denne oppgaven tar utgangspunkt i elevers utdanning på ungdomsskolen forholder jeg meg til kompetansemålene etter 10. års trinn. De er delt inn i fire hovedretninger. Utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2013). Der de tre siste retningene inneholder konkrete kunnskapsmål, kan man si at utforskeren er tettere knyttet opp til arbeidsmetoder. Koritzinsky (2012) kritiserer kompetansemålene i samfunnsfag for å være for lite praktisk orientert. Ordlyden i kompetansemålene er i all hovedsak at man skal gjøre greie for, beskrive, drøfte og presentere, og i mindre grad oppleve, finne ut av, erfare og observere. På samme tid er ikke en erfaring like målbar som det å kunne gjøre greie for, og man kan derfor forstå ordlyden i kompetansemålene, ettersom dens hensikt er nettopp å være noe som kan måles og tillegges en karakter. Det er vanskelig å gi vurdering på en opplevelse eller erfaring, dermed vurderes sjelden elevene basert på formålet med faget. Desto viktigere er det at læreren i samfunnsfaget forholder seg aktivt til både kompetansemålene og formålsbeskrivelsen i faget da faget ikke bare skal vurdere kompetanse, men også arbeide med verdiene i formålsparagrafen (Hunnes, 2015).

## **2.6 Samfunnsfaget i skolen**

Børhaug (2005) mener samfunnsfagets legitimitet i skolen baseres på dannelsperspektivet faget er ment å jobbe mot. Ikke alt som undervises i samfunnsfag legitimeres med at man opparbeider seg nyttige ferdigheter, som for eksempel det å kunne kommunisere med andre på et annet språk (språkfag) eller å kunne lage mat (mat og helse). Ettersom samfunnsfag ikke har noen nasjonal eksamen, men en lokal muntlig eksamen, gir faget større rom for frihet og autonomi til både elev og lærere. Det finnes ingen tidligere gitte eksamener som elevene bør arbeide med, eller drilles i, for å oppnå gode resultater på slutten av et gitt år. Samfunnsfaget kan på mange måter sies å være et dynamisk fag, ettersom faget bør ta utgangspunkt i

elevenes sfære og dagsaktuelle hendelser. Børhaug (2005) påpeker videre at samfunnsfaget må arbeide med elevenes samfunnsbilder, gjennom å undersøke dem samt å stille kritiske spørsmål til nettopp disse samfunnsbildene. Å undervise i samfunnsfag om fenomener som er ukjente for elevene kan virke mot sin hensikt. Ettersom faget skal være et demokratidannende fag må elevene være aktive i prosessene, og da må de ha et forhold til de samfunnsbilder som er under lupen. Willbergh (2015) omtaler dette som broen mellom skolen og virkeligheten, og skolen og fremtiden. Det elevene lærer på skolen må alltid kobles til noe mer virkelighetsnært for at det skal gi mening for elevene. Først da bidrar det til dannelse av elevene (Willbergh, 2015).

### **2.6.1 Dannelse**

Dannelse er et begrep som for de fleste kobles til akseptabel oppførsel, uskrevne normer eller vanlig skikk og bruk. I konteksten samfunnsfagundervisning hevder derimot Børhaug (2005, s. 174) at “danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet.” Atferd kan altså diskuteres og endres, men det viktigste er at det enkelte individ har et bevisst forhold til sine egne handlinger og at elevene fremstår som tenkende vesener. Det knyttes altså til utviklingen av elevenes selvstendighet og bevisstgjøring rundt hvilke valg elevene tar. Klafki (2001) understreker dette i sin forståelse av begrepet allmenndannelse, som han knytter opp mot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med andre. Elevene må altså kontinuerlig arbeide med å bestemme over seg selv, ha innflytelse over sin situasjon og sfære, men samtidig vise toleranse overfor andre. Kun da fremstår elevene som dannede.

Den overordnede delen av læreplanen påpeker at “grunnopplæringen har danning av hele mennesket som mål og skal gi elevene mulighet til å forstå seg selv og verden. Den skal gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner og gi et grunnlag for å gjøre gode valg i livet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Allmenndannelse i skolen er altså knyttet opp mot samhandling med omverdenen, og mulige endringer av handlingsmønstre på bakgrunn av denne samhandlingen. Dannede elever er selvstendige, men likevel åpne for nye synspunkter mens de lærer mer om verden rundt seg (Broström & Hansen, 2004).

Per Bjørn Foros understreker betydningen av dannelsen når han sier at “målbare ferdigheter blir prioritert på bekostning av innsikt og refleksjon – med den følge at dannelsesperspektivet



blir uklart” (2012, s. 9). Foros (2012) påpeker altså viktigheten av å fokusere på dannelsen i undervisningen, og ikke la målstyringen ta overhånd slik at skolens overordnede prinsipper om dannelse forblir glemt. Han hevder altså at et tradisjonelt testregime kan gå på bekostning av skolens dannelsesoppdrag, da fokus på resultater overstyrer et fokus på dannelse eller gjør dette uklart. Deltakelse og medvirkning er klasseromsaktiviteter som knyttes til dannelsen, og som samfunnsfagundervisningen bør stimulere til. Det er også tett koblet opp mot det som kalles kompetanser for det 21. århundre (Foros, 2012).

## **2.7 Kompetanser for det 21. århundre**

For å forberede elevene på fremtidens skole og fremtidens arbeidsmarked har forskere utviklet begrepet 21st Century skills. På norsk oversettes dette gjerne til kompetanser for det 21. århundre. Essensen i begrepet er å gjøre rede for hvilke egenskaper eller ferdigheter skolen blir nødt til å fokusere på å lære elevene, for å møte endringene som skjer i samfunnet generelt. Hva som var viktig kompetanse for noen år siden kan være uvesentlig fremover, derfor er det viktig at skolen holder seg oppdatert på hva som er viktige ferdigheter å besitte slik at vi utvikler elever som er i stand til å møte fremtiden. Noe av læringens vesen ligger i nettopp menneskers mulighet til å forberede seg i dag på noe som skal skje i morgen (Sfard, 1998). Det er vel nettopp det som er essensen i begrepet kompetanser for det 21. århundre. Begrepet skal altså dekke ulike typer ferdigheter som antas å bli viktige i fremtiden. Samtidig er det viktig å påpeke at vi er godt inne i det 21. århundre allerede, og jeg tolker derfor begrepet slik at det omhandler ferdigheter vi er nødt til å jobbe med, og videreutvikle, for å henge med på endringene som skjer i samfunnet fremover. Det er i følge Griffin og Care (2015) viktig at elevene forberedes på de stadige endringene i samfunnet, at de lærer seg å navigere i et ukjent samfunn, og at samfunnsstrukturer og demokratiske verdier sikres hos individet.

### **2.7.1 Hva er kompetanser for det 21. århundre?**

I følge Pellegrino og Hilton (2012) er det et stadig større trykk på at skolene skal utvikle nye typer ferdigheter hos elevene, som en forberedelse på fremtiden. Griffin og Care (2015) ser også et økende fokus på at utdanningssystemet er nødt til å forberede elevene bedre på de drastiske endringene i arbeidsmarkedet, og dermed også tenke gjennom hva som er viktig

med utdanningen. Hvilke kvaliteter og ferdigheter som blir viktige fremover er vanskelig å forutsi, men det finnes en viss kontinuitet i litteraturen om at metakognisjon, kreativitet, problemløsning og beslutningstaking blir viktig fremover (Griffin & Care, 2015, Pellegrino & Hilton, 2012). Saavedra (2012) har listet opp følgende ferdigheter som 21st Century skills (min oversettelse fra engelsk):

- Kritisk tenking og problemløsning
- Samarbeid og ledelse
- Endringsvillighet
- Innovasjon og entreprenørskap
- Effektiv muntlig og skriftlig kommunikasjon
- Tilgang på og analyse av informasjon
- Nysgjerrighet og fantasi/ kreativitet

### **2.7.2 Hvordan lære bort kompetanser for det 21. århundre?**

Ifølge en rapport fra OECD (i Saavedra, 2012) er fremdeles overføringsmodellen den dominerende tilnærmingen til undervisning. Denne modellen innebærer at læring skjer via overført eller transformert faktakunnskap fra lærer til elevene via forelesninger eller tekstbøker. Overføringsmodellen har mange likheter med det Freire (2003) kaller bankmetoden. Denne formen for undervisning kan være lærerik og bidra til tydelighet og oversikt for elevene. Ifølge Saavedra (2012) er overføringsmodellen for mye brukt i skolen. Gjennom denne tilnærmingen lærer elevene informasjon, men ikke nødvendigvis hvordan de skal bruke denne kunnskapen til å skaffe seg ytterligere informasjon eller løse problemer. Kunnskapen blir kontekstavhengig, lite fleksibel og elevene blir passive mottakere av kunnskap. Derfor hevder Saavedra (2012) at overføringsmodellen ikke er optimal til å lære bort kompetanser for det 21. århundre. Videre hevder Saavedra (2012) at samarbeid i grupper, bruk av teknologi samt evne til å være kreativ i seg selv utgjør kompetanser for det 21. århundre. Altså hevder hun at slike arbeidsformer er med på å skape ferdighetene som blir viktige for fremtiden. Hun trekker også frem at kreativitet ikke er medfødt, men at det er viktig at elevene lærer (i skolen) hvordan man skal være mer kreativ (Saavedra, 2012).

Morris (2007) argumenterer for å koble livet på skolen sammen med praksis utenfra. Han hevder det er viktig å koble disse sammen for å gi elevene følelsen av at det er sammenheng

mellom skole og livet utenfor. Han argumenterer videre for at elevene må arbeide mer praktisk i skolen, for å sikre entusiasme og holistisk kunnskap og for å utvikle kompetanser for fremtiden. En måte man kan arbeide mer praktisk i skolen på er ved å benytte seg av tverrfaglige metoder i undervisningen.

## 2.8 Hvorfor tverrfaglighet?

Tverrfaglighet betyr i følge Sjøberg å ”samarbeide på tvers av fag og ulike kunnskapstradisjoner” (2001, s.28). Begrepet er antakelig mest kjent innenfor helsesektoren, der det kombinerer ulike fagfelt. Innenfor skolesektoren brukes også begrepet hyppig, men henviser da til samarbeid mellom ulike faggrupper (Ekeberg & Holmberg, 2011). *Fremtidens Skole* (NOU, 2015) benytter seg av begrepet flerfaglighet. På engelsk brukes ofte begrepene *interdisciplinary*, *cross-disciplinary* og *transdisciplinary* (Mathison & Freeman, 1997). I denne oppgaven benytter jeg meg av begrepet tverrfaglighet, som jeg mener favner de fleste begrepene litt som en paraply. Det er ikke av stor betydning å gå inn i ulikhetene, da jeg er ute etter å se på fenomenet som en helhet. Så lenge det er noe som kombinerer mer enn ett undervisningsfag, er det av interesse for min oppgave. Jeg kommer senere tilbake med en forklaring på hvordan Ringstabekk skole arbeider tverrfaglig. I denne delen av teorikapittelet konsentrerer jeg meg om hvorfor forskning sier at vi bør arbeide eller tenke tverrfaglig.

Det er i følge Kaura og Manan (2012, s. 755) “widely acknowledged that learning that crosses subject boundaries is an important and growing consideration.” Styron støtter dette og legger til at tverrfaglighet “fosters critical thinking, creativity, collaboration and communication skills” (2013, s. 47), som jo er nevnt som kompetanser for det 21. århundre. Å arbeide tverrfaglig kan altså sees på som en tilnærming til å utvikle 21. århundre kompetanser hos elevene (Mathison & Freeman, 1997). Mer spesifikt innenfor samfunnsfaget hevder Koritzinsky (2012) at tverrfaglig prosjektarbeid skaper sammenhenger og er med på å utvikle demokratiske kunnskaper, allmenndanning og samarbeidsevner hos elevene. Dette hevder han skjer fordi et tverrfaglig fokus gir resultater som består av mer enn summen av delene fra de ulike fagene (Mathison & Freeman, 1997). Ønsket er å gi studentene en mer meningsfull læringsprosess, gjennom å koble den abstrakte læringen sammen med ekte erfaringer. Men ifølge Mathison & Freeman (1997) er ikke tverrfaglighet bare å kombinere to kunnskapsbaser, men også å gjøre det på måter som er mer utforskende, praktiske og koblet til den virkelige

verden. I de fleste tverrfaglige modeller er utforskende undervisning et mål i seg selv - og fostrer ferdigheter som bør videreutvikles. Det er muligens derfor tverrfaglighet kan sees på som en metode for å arbeide med kompetanser for det 21. århundre på (Mathison & Freeman, 1997).

Zou og Deng (2015) trekker frem tverrfaglighet som en måte å jobbe med innovasjon og entreprenørskap på, og de hevder at tverrfaglig arbeid åpner opp for et mer holistisk syn på kunnskap. De understreker at enkelte temaer eller fenomener bør studeres fra ulike innfallsvinkler, noe Shor (1992) også støtter opp om. Shor (1992) mener elevene må slutte å svare på spørsmål i fagene, men heller gå over til å stille spørsmål ved ulike virkelighetsoppfatninger og sammenhenger mellom fenomener. Dette kan gjøres tverrfaglig ettersom det da vil finnes flere måter å studere fenomenet på. Kaura og Manan (2012) vektlegger evner til kritisk tenkning som en viktig ferdighet ettersom det kan gi elevene makt og kunnskap til å sette spørsmålstegn ved gitte sannheter. Dette er også en tankegang støttet av Freire (2003). I et tverrfaglig arbeid åpnes det opp for flere synspunkter, ikke bare et forhåndsbestemt svar. Derfor kan tverrfaglig arbeid være en god måte å arbeide med elevenes dannelse og evne til kritisk tenkning på (Styron, 2013, Jones, 2010, Damron-Rodriguez & Effros, 2008, Mathison & Freeman, 1997). I masteroppgaven til Siri Gran Østern (2008) er det videre også funn som tyder på en at et tverrfaglig fokus forbereder elevene godt på fremtiden. Spesielt understreker hun betydningen tverrfaglig arbeid kan ha for å se koblinger mellom de ulike fagene, slik at man kan dra fordel av kunnskapen sin på flere arenaer (Østern, 2008).

Mathison og Freeman (1997) legger frem en rekke fordeler ved bruk av tverrfaglig undervisning. Blant annet hevder de at elevene blir bedre på å ta beslutninger, tenke kritisk og lære seg kunnskap som ikke er fagspesifikk, men som kanskje befinner seg utenfor det enkeltes fag sin definisjon av kunnskap. I tillegg hevder de at elevene har høyere motivasjon og utarbeider bedre evner til samarbeid og mer tolerante holdninger til andres verdier og erfaringer. Faren ved bruk av tverrfaglig undervisning er det som kalles potpurri-problemet (Mathison & Freeman, 1997). Dette vil si at undervisningen blir små biter av alle fagene, uten noe overordnet struktur eller mening. Et annet problem kan være at noen fag får større plass i et tverrfaglig undervisningsopplegg, og at det går på bekostning av andre fag. Mathison og Freeman (1997) hevder derfor at det er læringsmålene som må være i fokus, og at tverrfaglig arbeid må springe ut fra et ønske om å *forstå* et tema eller fenomen. Tverrfaglig arbeid burde

ikke være et mål i seg selv, men en metode å benytte seg av for å nå et spesifikt mål (Brophy & Alleman, 1991).

## 2.9 Aktiv deltagelse og læring

“Tell me and I will forget, show me and I will remember. Involve me and I will understand” (Hmelo-Silver m. fler, 2007, s. 105). Dette sitatet oppsummerer hvorfor utforskende undervisning og aktiv deltagelse må benyttes i samfunnsfag. Samfunnsfag er et kunnskapsfag, men kunnskapen er lite verdt dersom elevene ikke reflekterer over den og bruker den i sitt liv og i sin hverdag. Demokratiforståelse er ikke som pugging av gloser, kunnskapen om demokratiet er viktig for å gi elevene innsikt og forståelse, ikke bare som kunnskap i seg selv. Den må brukes til noe. Hmelo-Silver m. flere (2007) poengterer at utforskende undervisning må benyttes sammen med autentiske problemer, først da blir det meningsfullt for elevene. Dette er også en tankegang støttet av Dewey (2000), som mener skolekunnskapen i større grad må konsentrere seg om temaer som er relevante for elevene, da vil elevene bli mer aktive og engasjerte i skolearbeidet.

En måte å stimulere til mer aktive elever er å benytte seg mer av utforskende undervisning. Utforskende undervisning kan foregå på mange måter, men felles for den utforskende undervisningen er at den tar utgangspunkt i undring og at eleven selv tar en aktiv rolle. Selwyn (2014) påpeker at utforskende undervisning på ingen måte er noe nytt, det er basert på en nysgjerrighet som vi alle blir født med. Det er nettopp denne nysgjerrigheten, og evnen til å stille spørsmålstegn, som gjør at vi lærer fra barndommen av. Denne typen nysgjerrighet kan og bør vi benytte oss av i skolen. Som regel tar utforskende undervisning utgangspunkt i et problem, et tema eller en utfordring (Bybee, 2009). Målet er at elevene både får ny kunnskap, men også at de får kunnskap om hvordan de skal tilegne seg ny kunnskap. Læreren tar i utforskende undervisning en rolle som veileder eller fasilitator, heller enn som tradisjonell kunnskapsformidler. Koritzinsky (2012) påpeker videre at man også kan benytte seg av lek i samfunnsfag for å få mer aktive og engasjerte elever. Man skal ikke undervurdere fantasiens kraft. Gjennom å utforske og dyrke det uferdige hevder Koritzinsky leken kan utvikle mer tradisjonell kunnskap i samfunnsfag. Han hevder leken er tett knyttet til læring og arbeid mer generelt, og at leken har en rettmessig plass i samfunnsfaget (Koritzinsky, 2012, s.204).

Freire (2003) benytter seg av begrepet problemrettet undervisning når han henviser til undervisning med formålet å spørre hvorfor ting er som de er. Freire (2003) mener slik undervisning virker frigjørende for elevene, ettersom de læres opp til å tolke verden med et kritisk blikk, samt at de ser fremover på en verden i endring. Dette forutsetter at elevene tar en aktiv rolle. ”Skoler som sørger for aktiv deltakelse, har et klima for åpen samtale mellom elever og lærere i klasserommet, og skolens aktiviteter for øvrig fremmer både kunnskap og engasjement hos elevene” (Solhaug, 2003, s. 23). Dette er en metode der elevene i stor grad er aktive og deltakende i læringsprosessene.

Utforskende undervisning og andre lignende konsepter har mottatt både støtte og kritikk. Blant annet skriver Kirschner m. fler (2006) at utforskende undervisning er mindre effektivt enn læringssituasjoner bestående av mer støtte og hjelp fra læreren. De argumenterer for en tydeligere gjennomgang av informasjon samt modellering av utfordringene. På den måten kan elevene se hvordan det skal gjøres og kopiere lærerens læringsstrategier. I samfunnsfag kan dette være effektivt, men føre til lite verdifull kunnskap ettersom kopiering ikke fører til refleksjon eller drøfting av kunnskapen som produseres. Det stiller videre også færre krav til at elevene må være aktive. En måte man kan organisere arbeidet på for å sørge for at elevene er aktive er å benytte seg av gruppearbeid.

## **2.10 Gruppearbeid**

Når det gjelder gruppearbeid kan også denne måten å systematisere undervisningen på kobles opp mot kompetanser for det 21. århundre. Med en mer kompleks og global fremtid blir det viktig å lære seg samarbeid på tvers av yrkesgrupper og landegrenser (Griffin & Care, 2015). Dette grunnlaget dannes i skolen. Et positivt syn på gruppearbeid kan kobles sammen med en sosiokulturell læringsteori, presentert for eksempel av Vygotsky. Han poengterer at et sosialt fellesskap kan hjelpe eleven til å nå lengre i læringsprosessen enn hen ville fått til på egenhånd, og hevder derfor at de kollektive prosessene er helt essensielle for læringen (Imsen, 2005). Gruppearbeid er derfor en egnet metode dersom man mener at læring skjer kollektivt, slik som i den sosiokulturelle læringsteorien (Säljö, 2001).

Fordelene med et gruppearbeid handler om at den kollektive kunnskapen som dannes i gruppen er kilde til ulike oppfatninger og kunnskapsstrukturer. Elevene kan øve seg på å gjøre seg opp en mening og artikulere seg til og med andre. Gruppearbeid i skolen er en arena der elevene kan trene på samarbeid i liten skala, og et sted der det er rom for å feile for å utvikle seg videre. Gruppen skal fungere som en trygg ramme for meningsutveksling. Men gruppearbeidet bør også utfordre elevene på deres meninger og de bør møte motstand mot sine perspektiver, for å utvikle refleksjon og evne til drøfting (Ludvigsen & Handal, 2002, Koritzinsky, 2012). Honkala m. fl. (2015) trekker også frem at gjennom gruppearbeidet må ofte elevene ta et større ansvar selv og dermed kan de også trene på å bli mer autonome. Ettersom samfunnsfaget har en sosial natur hevder Solhaug (2006) at gruppearbeidet har en plass i samfunnsfagsdidaktikken. Nettopp gjennom møtet med andres meninger, kan gruppearbeidet være en arena for å utvikle demokratisk medborgerskap, toleranse og samfunnsengasjement. Dette er sentrale målsettinger i samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Littleton og Mercer (2013) mener gruppearbeid i seg selv ikke nødvendigvis fører til læring, men at det er en del forutsetninger som må være på plass for at læring skal finne sted i grupper. Kritikerne til gruppearbeid trekker frem at arbeidsbelastningen blir ujevn, og at man får det som ofte kalles gratispassasjer-prinsippet. Dette mener Littleton og Mercer (2013) kan unngås, dersom det eksisterer tillit, respekt, og et samhold innad i gruppen. Dette er læreren nødt til å forholde seg til, og ikke regne med at læring oppstår automatisk i en gruppe. Kjeldberg (2015) finner også i sin masteroppgave om gruppearbeid at elevene må læres opp til samhandling og samarbeid med de andre gruppemedlemmene. Altså kan gruppearbeid være en god metode, men det forutsetter at læreren bedriver kontinuerlig opplæring og oppfølging. Dersom læreren tar ansvaret sitt om å bidra til et funksjonelt gruppearbeid alvorlig kan samarbeid i grupper være en god metode for å stimulere til fokus på dybdelæring.

## **2.11 Dybdelæring**

Etter at *Fremtidens Skole* kom ut (NOU, 2015) har begrepet dybdelæring fått rot i Skole-Norge. Dybdelæring handler om at innlæringen av en ny kunnskap kan kobles opp mot tidligere erfaringer og lærdommer og at det dermed er noe mer enn overflatekunnskap og pugging. Mange bruker også uttrykket *å lære og lære* for å beskrive det samme.

Dybdelæringen handler altså om mer enn bare å se noe i dybden, det handler også om en evne til å ta i bruk ulike strategier for å mestre oppgaver, utfordringer eller problemer man møter. Men det handler selvsagt også om denne verdifulle, grundige læringen eller dybden man får i stoffet. For å oppnå slik læring er det viktig at elevene er aktive i læringsprosessen.

*Fremtidens Skole* (NOU, 2015) påpeker videre at dybdelæring ikke er det samme som dybde i alt og for alle. Det vil være for omfattende. Derfor innebærer dybdelæring at elevene kan gå i dybden på enkelte temaer, og at det finnes valg underveis i læringsprosessen der elevene kan velge å fokusere på deler av temaet de arbeider med. Å være i stand til å ta slike valg krever et bevisst forhold til egen kunnskap og læring. Dybdelæring handler også om hvorvidt elevene har forståelse for sin egen kunnskap og hvor de befinner seg i sin læringsprosess, altså blir det knyttet opp mot metakognisjon (NOU, 2015). Elevene må ha forståelse for hva og hvordan de har lært noe nytt, men kanskje viktigst av alt er det at elevene har kontroll på hvordan de kan bruke denne nye lærdommen. *Fremtidens skole* (NOU, 2015) hevder at tilegnelse av ny kompetanse forutsetter dybdelæring. Målet er en dypere forståelse, og dermed kan det også ha en positiv effekt på elevens motivasjon for skolearbeid. Dybdelæring blir av Sten Ludvigsen og de andre bak *Fremtidens skole* (NOU, 2015) trukket frem som helt sentralt for å trene elevene i kompetanser for det 21. århundre. Et annet sentralt element for utviklingen av kompetanser for det 21. århundre er elevenes metakognitive bevissthetsnivå.

## **2.12 Metakognisjon**

Metakognisjon blir av Are Turmo beskrevet som “evnen til å ha kunnskap om din egen kunnskap, og å kunne tenke og reflektere over hvordan man vil handle eller har handlet i forhold til et problem eller en oppgave (Elstad og Turmo, 2008, s. 196). Selv om mange forskere er enige om at metakognisjon er viktig for elevenes videre utvikling, er det vanskelig å måle elevenes metakognitive nivå (Baird, 1986). Hopfenbeck knytter metakognisjon tett opp mot bruk av læringsstrategier. “En vesentlig del av det å arbeide med læringsstrategier er å hjelpe elevene til å få økt selvinnsikt i egne læringsvaner” (i Elstad & Turmo, 2008, s. 57). Gjennom et bevisst arbeid både med læringsstrategier underveis, og refleksjon i etterkant kan lærerne hjelpe elevene til å nå et høyere metakognitivt bevissthetsnivå. Turmo hevder valg av læringsstrategier er med på å gi elevene kontroll over sin egen læringsprosess, de lærer seg å ta de nødvendige grepene som fører til best læring. Metakognisjon handler altså både om



innsikt i hva man kan, men også innsikt omkring hvordan man best lærer seg noe nytt (Elstad & Turmo, 2008). Hopfenbeck mener dette skal hjelpe elevene til å unngå en overflateorientering knyttet til å huske det man lærer seg, men heller orientere seg mot en dybde i stoffet, altså forsøke å forstå og finne mening i det man arbeider med. (Elstad & Turmo, 2008). Utviklingen av elevenes metakognitive bevissthet kan derfor være med på å utvikle elevenes subjektivering (Biesta, 2009). For å arbeide med dette er det avgjørende at læreren hjelper elevene spesifikt med dette. Metakognisjon kan utvikles dersom læreren oppfordrer elevene til å stoppe opp og tenke omkring egne strategier, samt at vedkommende benytter seg av et metaspråk. På mange måter er dette det viktigste elevene lærer i skolen, og den beste forberedelsen til å fortsette å lære videre (Elstad & Turmo, 2008).

### **2.13 Muntlige ferdigheter, dialog og drøfting.**

En dialog er et nokså hverdagslig begrep og de fleste har en formening om hva som legges i begrepet. Likevel er det ønskelig å utdype hva som menes med en dialog, og understreke betydningen av den. I dialogen er det noen regler som må følges, mens det i samtalen er mer fritt hvordan kommunikasjonen foregår (Lied, 2005). Dialogen innebærer at deltakerne også lytter aktivt til den andre parten. Dette som følge av at meninger endres underveis i en god dialog. Freire (2003) poengterer at dialogen kan avsløre virkeligheten, og på den måten er det tydelig at dialogen er mer enn bare en samtale.

En god dialog kjennetegnes ved at partene er likeverdige. For å få til en meningsfull dialog mellom lærer og elever er det viktig at læreren er lyttende og ikke posisjonerer sine meninger over elevenes. Dyste (2001) understreker hvor viktig det er med “...respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premissar og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eget ord” (Dysthe 2001, s.14). Hunnes (2015) hevder at dialogen er så viktig at den bør være styrende for undervisningen. I sin artikkel refererer han til Bakhtin som mener at “Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig osv” (Hunnes, 2015, s. 129).

Dialogen gir deg rett til å bli lyttet til, men også retten til å uttale seg fritt. Også Freire (2003) mener dialogen er avgjørende for undervisningen. Han trekker frem at det er dialogen som sikrer elevenes likeverd og som støtter opp om elevene som aktive medborgere og demokratiske deltakere i samfunnet. Hunnes (2015) mener derfor at dialogen bør ligge i

bunnen for samfunnsfagundervisningen ettersom metoden støtter opp om viktige formål og kompetanser i faget (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Mona Langø (2015) tar i sin artikkel opp drøfting i forbindelse med samfunnsdidaktikken og argumenterer for dens sentrale rolle blant annet legitimert gjennom læreplanen. Hun henviser til Førland (1996 s. 36) sin definisjon av drøfting som sier at drøfting er “å diskutere med seg selv.” Drøfting handler altså om utveksling av meninger, men det blir også poengtert at drøfting kan være en dialog mellom elever. Uansett form handler drøfting om at man er fri til å ytre sin mening, noe som også kjennetegner dialogen. Hovedforskjellen mellom de to begrepene dreier seg om at dialogen stort sett forbindes med muntlig kommunikasjon, mens drøfting både kan foregå muntlig og skriftlig. Dialogen forutsetter minimum to individer, mens det er fullt mulig å drøfte med seg selv for eksempel i en skriftlig tekst (Langø, 2015). I denne oppgaven er det ikke en målsetning å skille på de to, men heller å argumentere for både dialogen og drøftingens sentrale plass i samfunnsfagdidaktikken. Dette understrekes av Solhaug (2008) som mener den undersøkende og demokratiske dialogen i samfunnsfaget er viktig for å arbeide med skolens oppdrag om å utdanne for demokratisk medborgerskap.

## **2.14 “Ringstabekk-modellen”**

### **2.14.1 Organisering**

Læringen på Ringstabekk skjer stort sett i fellesskap, både for lærere og elever. Elevene er organisert i grupper på fire der gruppene stort sett både jobber og sitter sammen gjennom en gitt periode. Hver sjettede uke byttes gruppene og det overordnede temaet elevene arbeider med. De har altså samme overordnede tema og samme grupper i seks uker av gangen. Elevene oppfordres til å være aktive deltakere i egne læringsprosesser og inn i samarbeidet, og skolen har som mål å jobbe systematisk med å utvikle samarbeidsferdigheter hos elevene.

På skolen arbeider lærerne også i team, der målet er at teamet skal undervise sin klasse i flest mulige fag. Det er altså få spesifikke (tradisjonelle) faglærere på denne skolen, men unntak av kunst og håndverk samt noen språkfag. Alle lærere har ulike fag der de står som ansvarlige, men tidvis deler de både undervisning og rettekunker i andre fag eller temaer enn “sine egne.” En slik organisering av lærerne skal sikre en tett oppfølging av elevene samt muliggjøre samarbeid om tverrfaglige prosjekter ved at teamet kun har **en** klasse å forholde seg til. Det er

altså en målsetning at lærerne kun forholder seg til en klasse, men underviser den klassen mest mulig. Stort sett skjer dette i lærerens egne fag, men også i tverrfaglige temaer der lærerne samarbeider om innholdet. Klassestørrelsen er stor, 64 til 75 elever pr. klasse. Undervisningen foregår sjelden i full klasse, men deles opp i mindre grupper. Her er inndelingen fleksibel ved at elevene av og til deles i to, andre ganger i tre eller fire - avhengig av hva det skal undervises i, og hvordan. Derfor vil undervisningstimene ha ulike gruppestørrelse avhengig av hva som foregår på skolen. Timeplanene på skolen er fleksible og lages fra uke til uke av teamet selv, derfor er sjelden to uker på Ringstabekk like. Dette fristiller lærere til å delta i tverrfaglige prosjekter og åpner for fleksibilitet og endringer underveis. Trenger man mange undervisningstimer i samfunnsfag en uke kan man ta fra andre fag, og “gi tilbake” en annen uke. Dette gir stor fleksibilitet, og rom for å tilpasse timeplanen til det som foregår på skolen og ikke omvendt. På den andre siden utgjør det også en stor logistikkjobb både for å organisere lærere men også finne ut av ledige undervisningsrom og det å faktisk fysisk utarbeide timeplanene.

I ca. seks uker arbeider elevene med et overordnet tema og en gitt metode. Noen av disse tverrfaglige arbeidene går over seks uker sammenhengende, andre er mer intensive i løpet av denne perioden. Dette varierer med temaet det skal undervises i samt hvor god tid teamet har hatt til å planlegge. Ingenting er gitt på forhånd og det er opp til teamet å bestemme dette. Hver sjette uke byttes både tema og grupper. Disse overordnede temaene er også bestemt av teamet selv, og tidvis kan elevene komme med innspill. Arbeidsmetodene skolen benytter seg av for å undervise i et overordnet tema varierer, men prosjektarbeid, storyline og PBL (problembasert læring) er de mest vanlige metodene. I tillegg foregår det også mer tradisjonell klasseromsundervisning og mindre prosjekter eller utfordringer innenfor de ulike fagene. Vurderingsformene som benyttes varierer fra periode til periode og inkluderer for eksempel fremføringer, gallerivandring, podcaster, videoer, skriftlige produkter, mappeinnleveringer også videre (Bolstad m. fler, 2001).

Skolen har en nedskrevet og enkel visjon. “Vi skal møte fremtiden med dristighet og glede” (Ringstabekk, 2013). Grunnlaget for skolens praksis er et sosiokulturelt og holistisk læringssyn med et mål om at opplæringen skal speile en sammensatt virkelighet. Skolen har utarbeidet fem overordnede mål som de ønsker at elevene skal utvikle seg i;

- Kreativ og kritisk tenkning
- Ansvarlighet og utholdenhet
- Samarbeidsevner
- Samfunnsengasjement og miljøbevissthet
- Identitet og kulturforståelse

Selv om jeg har redegjort for Ringstabekk sin pedagogiske plattform og visjon, er det viktig å understreke at all praksis ikke vil være i overensstemmelse med den pedagogiske plattformen til enhver tid. Det foregår også tavleundervisning der elevene sitter og tar notater. Likevel er plattformen en grunntanke skolen har, som vil være styrende for lærernes praksis. Praksis vil altså både være i overensstemmelse med, og i kontrast til hva som står skissert i den pedagogiske plattformen.

### 3. Metode

Et kjent sitat med ukjent opprinnelse er “den som ikke står for noe, faller for alt.”

I dette kapittelet skal jeg forsøke å gjøre det eksplisitt hvilke metodiske valg jeg har tatt underveis i oppgaven, samt refleksjonene som ligger til grunn for disse valgene.

I tillegg ønsker jeg å tydeliggjøre og drøfte etiske refleksjoner og troverdighetsspørsmål knyttet til min metodiske tilnærming. Målet er at prosessen skal bli så gjennomskiktig som mulig, slik at leseren skal vite hva jeg står for, slik at oppgaven ikke risikerer å falle for alt. Dette kapittelet vil ta for seg mitt valg av forskningsdesign, datainnsamlingsprosessen, metodiske og etiske refleksjoner samt valg av analysestrategi.

#### 3.1 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign skal tas som en veloverveid avgjørelse basert på hva jeg ønsker å besvare og problemstillingen har vært bestemmende for valg av metode også i min oppgave (Kvale & Brinkmann, 2015). De to hovedkategoriene innenfor forskningsdesign er kvalitative og kvantitative tilnærminger, selv om stadig flere forskere ser nytte av å kombinere de to hovedretningene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å besvare min problemstilling *”hva trekker elever frem som styrker og svakheter ved en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring*

*i samfunnsfag*” er det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Dette poengteres av Steinar Kvale (2006) som mener intervjuet er en egnet metode for å få tak i den intersubjektive meningen. ”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (2006, s.17).

Jeg har i denne oppgaven valgt et kvalitativt forskningsdesign som kommer til uttrykk gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Årsaken til at jeg endte opp med kvalitative fokusgruppeintervjuer er et ønske om å beskrive og få innsikt i elevenes perspektiv, argumenter og tanker rundt samfunnsfagundervisningen. I et semistrukturert fokusgruppeintervju er formålet å skape samtale og dialog mellom forskeren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Frode Nyeng (2004) mener kunnskapen kommuniseres mellom mennesker og at “hva som regnes som kunnskap avgjøres derfor i samspill mennesker imellom” (Nyeng, 2004, 22). Kvale og Brinkmann (2015) siterer Oscar Wilde som sier at ”det er bare overfladiske mennesker som ikke dømmer etter overflaten. Verdens mysterium er det synlige, ikke det usynlige” (2015, s, 245). Meningen med det kvalitative intervjuet er ikke å forsøke å finne meningen *bak* elevenes utsagn, den skjulte betydningen. Istedenfor ønsker jeg, så godt det lar seg gjøre, å vise frem elevenes tanker og perspektiver så fullstendig som mulig for deretter å reflektere over hva disse sier oss. Likevel er det vanskelig å beskrive det overfladiske rett frem. Alt datamateriale har en kontekst som vil kunne påvirke materialet. Det er derfor umulig å ikke fortolke datamaterialet overhodet, da jeg som forsker alltid vil tolke elevenes utsagn basert på mine egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Leseren vil derfor få innsikt i forskningsprosessen, valg jeg har foretatt underveis samt få en oversikt over konteksten jeg velger å plassere funnene innenfor. For å kunne ta leseren med inn i denne prosessen vil det derfor være formålstjenlig med et kvalitativt forskningsdesign.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Valg av vitenskapsteoretisk perspektiv er med på å legge føringer for hvordan datamaterialet som hentes inn kan fortolkes. Jeg har en fenomenologisk tilnærming til mitt datamateriale. Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepet fenomenologi for å beskrive eller forstå “sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut av den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Intervjuet innenfor en fenomenologisk ramme er altså et virkemiddel for å få tak i intervjuobjektets livsverden. Ønsket er å beskrive virkeligheten slik

intervjuobjektene ser den. I denne oppgaven kommer jeg ikke helt utenom å skulle tolke og eller forklare det elevene trekker frem i intervjuene, men i selve intervjuprosessen var målet å ha en så åpen og nøytral holdning som mulig. Dette ble gjort for å få tak i elevenes egne beskrivelser av virkeligheten, og hvordan virkeligheten oppleves for dem.

### **3.3 Fokusgruppeintervju som metode**

Fokusgruppeintervjuet “kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Fokusgruppeintervjuet kan videre være deskriptiv i sin form, ved at det forsøker å få informanten til å beskrive sin opplevelse så nøyaktig som mulig. En fordel med fokusgruppeintervjuet kontra et mer utbredt en-til-en intervju, er informantens mulighet til å respondere på det andre sier. På den måten kan man få frem motstridende synspunkter tydelig, i tillegg til at spontane reaksjoner på andres utsagn danner en del av datagrunnlaget. Dette tydeliggjør holdninger og meninger fra informantene og dessuten kan man komme på flere temaer ved at det er flere informanter til stede som antagelig husker ulike ting (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale (2006) påpeker i tillegg at det å åpne opp for ulike synspunkter vil kunne bidra til diskusjon. Det kan igjen føre til at man forstår den andres situasjon på en bedre måte.

For å få til et godt fokusgruppeintervju er det helt essensielt at intervjueren er med på å skape en åpen atmosfære i fokusgruppen. Informantene må få lov til å ytre sine personlige holdninger uten å være redde for hvordan intervjuer og eller andre informanter vil oppleve deres utsagn. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at uenighet må få lov til å eksistere, og intervjueren må være tydelig på at det ikke er noe mål å komme til enighet, men at motstridende meninger også er interessant. En fokusgruppe er mest passende til mindre følsomme temaer, og temaer der det ikke eksisterer noen fasit. En fare med fokusgruppeintervju som metode er at elevene svarer slik de tror er ønskelig eller mest sosialt akseptert, også kalt konformitet. Derfor er det viktig at fokusgruppen ikke brukes som metode dersom temaet er følsomt eller for personlig. Det blir også viktig at intervjueren er med på å lage en klar ramme for hva som er formålet med intervjuet, slik at konformitet eller endring av meninger underveis (basert på hva andre sier) unngås (Kvale & Brinkmann, 2015).

Temaet i denne oppgaven er litt personlig, men ikke følsomt eller sensitivt. Hver og en informant har et personlig forhold til egen skolegang, men intervjuguiden tar ikke for seg spørsmål som kan oppleves som veldig personlige. De fleste spørsmålene er lite konkrete og mer tematisk overordnede, og gir derfor flere muligheter for svar. Det finnes ikke noe rett svar i forhold til læring, hver og en informant snakker ut fra sine erfaringer og opplevelser. Det var viktig for meg som intervjuer å poengtere dette overfor informantene. Samtidig er det viktig å gjøre leseren klar over at elevene kjenner til at jeg er lærer på skolen, og at dette kan påvirke deres svar. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om metodiske betraktninger.

Hovedargumentet for valg av fokusgruppeintervju som metodisk tilnærming er muligheten det gir for å høre flere elevers tanker og meninger på relativt kort tid. I tillegg var det ønskelig å få frem motstridende synspunkter for å få et mer nyansert bilde. Ønskelig med oppgaven er å få en dybde i elevens livsverden, ikke en bredde. Derfor er det positivt at elevene får høre hva andre mener slik at de også kan ytre seg på bakgrunn av dette (Kvale og Brinkmann, 2015).

Når valget om å gjennomføre intervjuer var fattet, falt det seg nokså naturlig å basere intervjuguiden på et såkalt semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte intervjuet gir meg som forsker mulighet til å inkludere eller utelukke temaer som diskuteres under intervjuet. Det gir rom for å forfølge interessante innspill fra informantene, samt gå i dybden på enkelte temaer som jeg antagelig ikke hadde forutsett at ville dukke opp i intervjusituasjonen. Dette krever mer fra forskeren, spesielt under intervjusituasjonen. I følge Tjora (2012) er dette likevel en god måte å få frem informasjon på. Grunnet oppgavens hensikt og mitt forhold til informantene var jeg som forsker avhengig av å utvise en bevisst naivitet overfor mine informanter (Tjora, 2012). Hva om elevene fokuserer på noe helt annet enn hva jeg hadde forutsett? Det er viktig å få med alle perspektiver, også de jeg ikke hadde forutsett. Derfor er det semistrukturerte intervjuet en god metode for å besvare problemstillingen i denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015).

Min erfaring som lærer på Ringstabekk kan gi større innsikt og forståelse for hva elevene snakker om. Det vil derfor være ekstra viktig at jeg som forsker er åpen for temaer elevene ønsker å fokusere på. Oppgaven knyttes til elevenes opplevelse, ikke lærerens, og det var derfor viktig at jeg var lydhør overfor hva elevene synes har vært viktig å trekke frem. God kvalitativ forskning, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) som et godt håndverk. Kvaliteten på mitt arbeid som forsker vil definere kvaliteten på intervjuet som sådan.

### **3.4 Forberedelsene til intervjuet**

I et møte med Sten Ludvigsen og Elin Sæther diskuterte vi min tilnærming til intervjuet. Jeg var redd for at oppgaven ble for åpen og svevende, og at jeg risikerte å fange litt av alt. Jeg ønsket å bestemme meg for noen kategorier som vi skulle fokusere på, og ønsket hjelp til å velge ut de mest sentrale kategoriene for oppgaven. Sten avviste dette og var tydelig på at intervjuet som metode har den hensikt å nettopp finne ut av hvordan det ser ut “der ute.” Han påpekte at dersom du skal finne ut av hvordan noe ser ut eller oppleves, kan du ikke ha bestemt deg på forhånd for hva som er mest interessant. Intervjuet kan få tak i elevenes perspektiver, og han mente derfor at det var nettopp denne åpenheten jeg hadde inn i intervjusituasjonen som ville skaffe meg den ekte dataen fra elevene. Er det allerede forhåndsbestemt hva jeg er ute etter kan jeg risikere å miste verdifull informasjon på veien. Nettopp derfor ble jeg opptatt av å få tak i erfaringsbeskrivelser fra elevene.

Likevel er ikke oppgaven basert på et totalt anarki. På forhånd hadde jeg gjennomført en tematisering, og en teoretisk avklaring i forhold til hva jeg kunne forvente å finne. Dette er basert på min erfaring som lærer på Ringstabekk, og tilbakemeldinger jeg har fått fra elever gjennom fire år som lærer på denne skolen. Kanskje mest interessant er kunnskapen jeg får gjennom elevenes utviklingssamtaler, der du virkelig har god tid til å sitte ned og snakke med hver enkelt elev og deres foresatte om hvordan de opplever sin skolegang og utvikling. Skolen driver også et aktivt utviklingsarbeid i fellesmøter og på team. Min forståelse er videre også etablert på bakgrunn av relevant forskningslitteratur jeg har lest. Dette være seg både i forbindelse med skoleutvikling og i forbindelse med utviklingen av denne masteroppgaven samt relevante emner jeg har tatt i forbindelse med den. Likevel ønsket jeg ikke at mine forventninger skulle bli for styrende for meg i intervjusituasjonen og jeg ønsket derfor å være mest mulig åpen. Jeg fikk hjelp av min veileder Elin Sæther til å utvikle en intervjuguide som skulle sikre dette (Kvale & Brinkmann, 2015) (Se vedlegg 3).

#### **3.4.1 Intervjuguiden**

I forkant av intervjusituasjonen utarbeidet jeg en intervjuguide bestående av seks ulike underkategorier. Den første kategorien kalte jeg innledende informasjon, og var av mer formell art. Deretter ønsket jeg å stille noen oppvarmingsspørsmål for å komme i gang på en positiv måte og for å trygge elevene i situasjonen. Dette er i følge Tjora (2012) viktig for



selve fremgangen i intervjuet. Videre ble intervjuguiden inndelt i følgende kategorier; metodebruk, relasjon og samarbeid, samfunnsfaget og en avslutning til slutt. For å se de konkrete spørsmålene i hver kategori, se vedlegg 3.

Intervjuguiden var i forkant sendt til veileder for bemerkninger og eventuelle endringer. Enkelte formuleringer ble endret slik at ordlyden og spørsmålsformuleringen ble mer åpen enn det jeg hadde fått til på egenhånd. Intervjuguiden er et utgangspunkt for samtalen, men den ble ikke fulgt til punkt og prikke. Tidvis ønsket elevene å gå rett videre på noe jeg hadde tenkt til å spørre om på et senere tidspunkt, og da ville jeg ikke ødelegge den naturlige flyten i samtalen. Enkelte temaer ba jeg om at de skulle utdype, mens andre temaer kom elevene stadig tilbake til på egenhånd. Det var trygt og godt å ha en intervjuguide foran meg i intervjusituasjonen, selv om spørsmålene ofte ble stilt mer naturlig. Ofte gikk også flyten i samtalen videre uten at jeg som intervjuer måtte stille spørsmål. På den måten gjør fokusgruppeintervjuer det enkelt for meg som forsker, da flere informanter gjør at samtalen flyter godt.

Jeg hadde en markeringstusj og en kopi av intervjuguiden foran meg og markerte ut hvilke spørsmål jeg allerede hadde stilt underveis i intervjusituasjonen. For meg var det viktig å bruke penn og papir istedenfor PC da jeg synes man mister kontakten med hverandre dersom man sitter bak en skjerm. Dette fungerte godt da jeg hele tiden hadde oversikt over hva vi ikke hadde snakket om under intervjuet. Elevene hadde masse å si, men jeg ville ikke holde dem for lenge. Derfor var det viktig at jeg systematisk valgte ut de spørsmål og temaer jeg ønsket at informantene skulle diskutere og utdype. Jeg stilte ved behov oppfølgingsspørsmål til informantene. I de situasjoner hvor jeg var usikker på om jeg hadde forstått innholdet på riktig måte, valgte jeg å gjenta det informantene sa, for å påse at vår forståelse var lik. Det ga informantene mulighet til å avkrefte eller bekrefte mine fortolkninger. Dette blir av Kvale og Brinkmann (2015) kalt et selvkorrigerende intervju. Jeg benyttet meg også av spørsmålstriangulering, i form av å stille spørsmål på ulike måter. Da sikrer man at elevene har forstått hva man er ute etter og i tillegg åpner det opp for at flere informanter får sagt noe om et og samme tema. Bruk av spørsmålstriangulering, en aktiv bruk av oppfølgingsspørsmål og det selvkorrigerende aspektet bidrar til å få tak på elevenes perspektiv (Kleven, 2011, Maxwell, 2013).

I forkant av intervjuet hadde jeg gjennomført et mindre pilotprosjekt i forbindelse med et metodeemne jeg tok i høsten 2016. Der konsentrerte jeg meg om gruppearbeid, men likevel ga denne forsøkssituasjonen meg viktig lærdom om fokusgruppeintervjuet. For det første fikk jeg bekreftet at dette var en god metode for å få elevene i snakk. Elevene åpnet seg mer enn gjerne om dette temaet. For det andre fikk jeg forsøkt meg i rollen som forsker og reflektert rundt hva slags rolle jeg har i en slik situasjon. Det ga meg viktig lærdom til den reelle situasjonen. Jeg fikk bekreftet hvor viktig det er med åpne spørsmålsformuleringer og ikke minst gjenta det elevene sier for å sikre at jeg har forstått dem riktig. Dette pilotprosjektet ble gjennomført på mine egne elever, og skiller seg derfor fra det reelle intervjuet. Likevel synes jeg det var overraskende å se hvor åpne og ærlige elevene var med meg som forsker, også når jeg hadde dobbeltrollen som både lærer og forsker. Det ga meg en tro på at elevene vil være åpne med meg i intervjuet, selv om de kjenner til min posisjon som lærer på Ringstabekk skole.

### **3.5 Datainnsamlingsprosessen**

Kvale og Brinkmann sier at man skal intervjuet "så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite" (2015, s. 148). I samråd med min veileder fant vi ut at to fokusgruppeintervjuer på fire eller fem personer i hver gruppe ville være optimalt for mitt formål. Det er mange nok informanter til å få en god gruppedynamikk med ulike synspunkter, og samtidig såpass få personer slik at alle slipper til med sine meninger i intervjusituasjonen. Vi la også til rette for et tredje intervju dersom vi følte at datamaterialet var mangelfullt. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at det ikke alltid handler om å få tak i flest mulig informanter. Tidvis kan det å inkludere flere informanter gi et fallende utbytte. Dette vil si at informantene bringer lite nytt til forskningen, men tar viktig tid fra analyseringen av datamaterialet. Det er en tidkrevende jobb å både skulle intervjuet, transkribere datamaterialet samt analysere i ettertid. Man bør derfor ikke intervjuet flere informanter enn man føler er nødvendig for et godt resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). I samråd med min veileder Elin vurderte vi datamaterialet som innholdsmessig rikt nok etter to fokusgrupper.

#### **3.5.1 Utvalget bestemmes**

Ettersom dette er en skole jeg har jobbet på i flere år har jeg tilgang til endel mailadresser og kontaktpunkter til tidligere elever. På bakgrunn av at dette anses som et lite følsomt tema har

jeg tatt kontakt med informanter som jeg tidligere har hatt en tilknytning til, men som ble undervist i samfunnsfag av en annen lærer. Dette er rett og slett fordi disse elevene var enklest å komme i kontakt med. Det hadde vært ønskelig med informanter som jeg ikke har hatt en tilknytning til tidligere, men dette ble en vanskelig jobb å skaffe. Dessuten ønsket jeg informanter i andre klasse på videregående skole, da disse elevene har hatt samfunnslære som fag på videregående, og sånn sett har et større sammenligningsgrunnlag. Elever i tredjeklasse på videregående hadde samfunnslære for to år siden, noe jeg anså som litt for lenge siden, mens elevene i første klasse kun har gått på videregående skole i to uker før intervjuene fant sted. Derfor var elever fra andre klasse et optimalt valg for denne studien. Informantene består av ni elever fra tre ulike videregående skoler i Oslo og Akershus.

Jeg sendte mail til fire ulike elever, helt tilfeldig valgt ut ifra de epostadressene jeg hadde tilgjengelig. Utvalget er derfor ikke tilfeldig i vitenskapelig forstand, men trukket med tanke på praktisk gjennomføring. Informantene jeg sendte mail til er alle jenter, men i mitt datagrunnlag ønsket jeg også å ha mannlige informanter. Jeg spurte derfor elevene om de kjente noen som kunne tenke seg å være med på dette, så elevene tok igjen kontakt med sine tidligere klassekamerater. Det var enkelt å fylle opp begge gruppeintervjuene. Det var mange som hadde noe de ville formidle om dette temaet, og elevene meldte seg frivillig til å delta. Jeg sa ja til alle informantene som elevene tok med seg, og hadde derfor ikke kontroll på hvem det var som ville møte opp før noen dager i forkant av intervjusituasjonen. Totalt var vi 12 stk., men samme dag som det ene intervjuet fant sted var det tre elever som ikke kunne stille (grunnet sykdom og jobb). Det ble derfor et gruppeintervju med seks elever og ett gruppeintervju med tre elever. Planen var altså å ha to fokusgrupper med seks elever i hver pulje, men slik ble det ikke. Likevel synes jeg ikke dette var en svakhet, da dynamikken ble en helt annen i gruppen med bare tre elever. Her fikk elevene i større grad fullført sine resonnement uten å bli avbrutt, og elevene fikk også mer tid til å tenke seg om før de måtte svare. I gruppen på seks elever snakket informantene i større grad i munnen på hverandre, fullførte hverandres setninger og tidvis var det mange som ville si noe, men som kanskje ikke var raske nok. Den raskeste til å ta ordet ble ofte den som ledet samtalen. Det var derfor fint med to fokusgrupper av noe ulik størrelse. Informantene ble tilslutt bestående av tre gutter og seks jenter i alderen 16-17 år (alle går i andre klasse på videregående skole). Felles for dem alle er at de har gått på Ringstabekk ungdomsskole i tre år. Elevene går både på studiespesialiserende og idrettsfag i dag.

En svakhet ved forskningen er at informantene ikke er helt tilfeldig valgt ut, men at de har blitt rekruttert gjennom hverandre. Dette kan føre til at informantene i større grad er venner og derfor tenker mer likt. Det er derimot grunn til å tro at de er trygge på hverandre og at de dermed tør å si det de vil under intervjuet. Mitt inntrykk, i den grad jeg kjenner elevene, er at de var gode klassekamerater men at de kommer fra litt forskjellige vennegjenger. Jeg har grunn til å tro at elevene som meldte seg frivillig, er de elevene som har gjort seg opp noen bevisste tanker rundt tiden på Ringstabekk og som ønsker å dele sine synspunkter.

### **3.6 Intervjusituasjonen**

Intervjuene ble gjennomført på Ringstabekk ungdomsskole, mest av alt grunnet den store plassen og tilgjengeligheten for elevene. Skolen ligger i nærmiljøet til elevene, og er et naturlig møtepunkt. Ettersom elevene går på ulike videregående skoler var ikke videregående skole et naturlig sted og møtes, og ettersom jeg bor i Oslo var heller ikke dette et naturlig sted å gjennomføre intervjuene. En kafe eller lignende anså jeg som for uformelt for dette formålet. Vi ble sittende på et møterom på skolen, men ettersom det var kveldstid var skolen tom for undervisningspersonale og elever. Valg av Ringstabekk skole som arena for intervjuene var mest av hensyn til det praktiske. I ettertid har jeg tenkt på at lokalene også kan bringe frem en del minner hos elevene, og at det derfor ikke var et dumt sted å ha intervjuene. Elevene viste tydelig en tilknytning til lokalet, og det virket som om gamle minner kom tilbake i det de gikk gjennom dørene på skolen. En informant sa også at det var litt nostalgisk å skulle gå den samme skoleveien som vedkommende hadde gått hver dag i tre år. Det hadde jeg ikke tenkt på i forkant, men det kan jo ha bidratt til at datamaterialet ble enda rikere, ettersom elevene ble minnet på hvordan det var å gå på ungdomsskolen.

Intervjuene hadde et element av dobbel komparasjon i seg. Dette er elever fra samme ungdomsskole, men som går på ulike videregående skoler. De vil naturligvis sammenligne samfunnsfagundervisningen de hadde på ungdomsskolen med samfunnsfagundervisningen på videregående. I tillegg vil elevene sammenligne seg selv med klassekamerater fra andre skoler. Dette danner et interessant utgangspunkt for intervjusettingen, og gir rom for meningsutveksling og et bevisst syn på egen skolegang.

## **3.7 Etterbehandling av datamaterialet**

### **3.7.1 Transkribering**

Transkriberingen foregikk på Universitetet i Oslo på videolabben i tilknytning til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Der hadde jeg tilgang på Software som gjorde det mulig å bruke pedaler til å styre lydopptaket. Jeg programmerte inn ulike koder for de ulike informantene, noe som gjorde at jeg hadde hurtigtaster for hver enkelt informant, inkludert meg selv. Derfor var dette en grei og relativt kjapp prosess. Formålet med transkriberingen var å få ned på papiret det elevene hadde sagt. Jeg ønsket å transkribere ordrett hva elevene sa. Likevel var det ønskelig at skillene mellom muntlig og skriftlig tale ikke skulle ødelegge for forståelsen eller budskapet til det informantene ytret. Derfor kan enkelte uttalelser som for eksempel “eeeehhhh” og “kanskje” “eller, liksom” være fjernet for å gi bedre flyt. Dette er typiske kjennetegn på muntlig kommunikasjon som kan ødelegge flyten i sitatene når de står skrevet ned. Bortsett fra dette er sitatene gjengitt i sin helhet. I analysen har jeg valgt å anonymisere elevenes utsagn ved å ikke skille på hvilke elever som sier hva. Jeg oppdaget ikke noen utmerkede forskjeller verken mellom de to fokusgruppene eller mellom kjønnene, og derfor er det ikke av betydning for oppgaven å vite hvilke elever som sa hva. I transkriberingen ønsket jeg å vite hvem som sa hva, men i analysen er dette fjernet. Det renskrevne datamaterialet fra transkriberingen har blitt oppbevart på en kryptert minnepinne og skal slettes etter at sensuren faller, forhåpentligvis i desember 2017.

## **3.8 Metodiske refleksjoner**

### **3.8.1 Forskningsetiske problemstillinger**

Når man gjennomfører forskning på skoleelever under 18 år er det spesielt viktig at man som forsker tar veloverveide avgjørelser for å sikre oppgavens etikk. Kvale og Brinkmann (2015) trekker spesielt frem tre viktige poenger man bør ha i orden før forskningen begynner. Forskningen bør ha informert samtykke fra informant og foresatte, ta hensyn til konfidensialitet og hvilke konsekvenser forskningen kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med dette avsnittet er derfor å gjennomgå mine tanker rundt det å forske på mindreårige samt se nærmere på hvilke etiske valg jeg har fattet gjennom forskningsprosessen.

Før prosjektet i det hele tatt hadde startet søkte jeg i april om godkjenning av forskningen til NSD (Norsk senter for forskningsdata). I etterkant av søknaden har jeg gjort noen små endringer, som jeg sendte inn til NSD i august. Godkjenningen ligger som eget vedlegg til oppgaven (se vedlegg 1). I tillegg hadde alle informantene fått tilsendt et informasjons-og samtykkeskjema der de kunne lese om forskningen. Her kom det også tydelig frem at elevene er frivillige deltakere i studiet og at de kan trekke seg når som helst i løpet av forskningsprosessen. Dette ble også fortalt muntlig til elevene før vi startet intervjuet. Skjemaet ble videre underskrevet av samtlige informanter og også foreldre/foresatte som følge av at informantene er under 18 år. Frivillig deltakelse var viktig for meg som forsker for å få tak i informanter som ønsker å si noe om egen skolesituasjon. Dette er også ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vesentlig for å sikre at oppgaven er etisk forsvarlig.

For bevare informantenes konfidensialitet har jeg fjernet både navn og kjønn på informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det skilles ikke mellom hvilke elever som ytrer hva, og det er verken gjengitt navn på elevene eller hvilke skoler de går på i dag. Dette skal sikre at elevene ikke kan bli gjenkjent på bakgrunn av deres utsagn. Videre bidrar overnevnte til å gjøre forskningen etisk forsvarlig og sikre at forskningen ikke blir en belastning for informantene. I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt NESH (2006) sine anbefalinger i bakhodet. NESH (2006) ønsker å sikre konfidensialitet for informantene, og ønsker derfor at datamaterialet anonymiseres. Dette var avgjørende for valget jeg tok om å droppe pseudonymer. I tillegg var det viktig for meg å følge anbefalingene for å sikre at informantene ikke blir belastet i forskningsprosessen. Det har påvirket mitt valg om å anonymisere informantene, men også vært styrende i forhold til hvilken informasjon informantene fikk både i forkant av og under selve intervjusituasjonen. Det er viktig at informantene er klar over sin mulighet til å avstå fra å svare på et spørsmål, mulighet til å trekke tilbake utsagn, innsikt i transkripsjoner samt anledningen de har til å trekke seg fra hele forskningsprosjektet.

Et tredje poeng jeg som forsker er nødt til å forholde meg til er hvilke konsekvenser forskningen min kan ha for informantene. Ettersom informantene ikke kan gjenkjennes er det grunn til å tro at forskningen ikke vil være belastende for elevene. Ettersom det er snakk om tenåringer som informanter er det likevel noen spesielle hensyn man bør ta (Kvale & Brinkmann, 2015). Når informantene er under 18 år er det ønskelig med godkjenning av foresatte. Dette har jeg sikret meg fra alle informantene.

### 3.8.2 Eget forhold til skolen

Min posisjon som lærer på Ringstabekk og en overordnet tro på “Ringstabekkmodellen” vil farge det empiriske prosjektet i avhandlingen. Det gjør at jeg har erfaring med måten Ringstabekk organiserer seg på, og innsikt i hvilke prioriteringer og idealer skolen ønsker å strekke seg etter. Jeg tror at en gruppebasert tilnærming til læring og dypdykking ned i færre temaer er positivt for elevenes utvikling, og ikke minst for deres læring i samfunnsfaget. Det er med på å utvikle elevenes dannelse og demokratiske medborgerskap gjennom samhandling med andre, erfaringer gjennom praktisk arbeid og mulighet til å ta ansvar for egne prosjekter. Samtidig har jeg et ønske om å forholde meg balansert til de utsagn som informantene gir meg og vise meg åpen også for kritiske perspektiver. Jeg tror også at mitt forhold til skolen kan fungere som en fordel i denne oppgaven, da jeg har en god forutsetning for å forstå skolens praksis slik den oppleves av informantene. Jeg mener, i likhet med Hans Skjervheim (Slaattelid, 1997), at man aldri kan fjernes fra den konteksten man studerer, og at mennesker aldri kan studeres på samme måte som naturvitenskap. Det er derfor viktig at jeg er bevisst min rolle som ansatt på skolen og at det potensielt kan farge funnene mine. Dette kan også brukes som en styrke, dersom jeg hele tiden reflekterer over min egen rolle og hvordan det påvirker situasjonen. Innsikten jeg får ved å kjenne skolen mener jeg veier opp for eventuelle svakheter. Dette understrekes av Kvale og Brinkmann (2015) som sier at “hvis intervjueren oppholder seg i det miljøet der intervjuene skal foretas, blir han eller hun innført i den lokale sjargong, lokale rutiner og maktstrukturer og får dermed en følelse av hva de intervjuede vil snakke om” (2015, s. 143). Det er altså både fordeler og utfordringer knyttet til å ha kjennskap til skolen.

Den største utfordringen er det som blir beskrevet som et asymmetrisk maktforhold av Kvale og Brinkmann (2015). Intervjuet bærer preg av en enveisdiallog der forskeren stiller spørsmål og informantene besvarer disse. Som følge av dette vil det også være slik at forskeren har monopol på fortolkningen av datamaterialet. Dette må også kombineres med det faktum at elevene ser på meg som både en forsker og som en representant for skolen. I ytterste konsekvens kan dette påvirke mine funn og føre til at elevene svarer det de tror jeg er ute etter å høre. Her tror jeg det er en fordel at jeg valgte å intervju tidligere elever, slik at det asymmetriske maktforholdet ikke består av at jeg er deres lærer og har makt over deres vurderinger.

### **3.8.3 Reliabilitet**

Kvale og Brinkmann uttaler at “reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre” (2015, s. 276). For å styrke reliabiliteten i oppgaven har jeg stadig stilt meg spørsmålet; kunne andre forskere fått det samme resultatet fra informantene? Det er selvsagt umulig å konkludere med at resultatene hadde blitt identiske, men jeg har grunn til å tro at en hvilken som helst annen forsker vil oppnå de samme tendensene i resultatene. Mitt grunnlag for å si dette er elevenes kontinuitet i utsagnene, og at forskningen i denne oppgaven er i overensstemmelse med ting jeg har hørt tidligere fra både nåværende og tidligere elever (sistnevnte i en mye mindre systematisk form, men som likevel gir en pekepinn på nevnte kontinuitet). Min rolle som lærer på skolen kan ha gjort at jeg har hatt forståelse for noen utsagn som muligens ikke ville gitt mening for en annen forsker uten den nære kjennskapen til skolen. Dette mener jeg derimot har styrket reliabiliteten i oppgaven, ettersom jeg har hatt stor forståelse for elevenes uttalelser. Det er ønskelig med høy reliabilitet på datamaterialet for å sørge for at resultatene ikke er for avhengig av meg som forsker. Innenfor en kvalitativ metode er datamaterialet produsert gjennom et møte mellom meg som forsker og elevene som informanter. Derfor vil datamaterialet være farget av dette unike møtet og gjennom min bruk av sunn fornuft (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke oppgavens reliabilitet har jeg derfor ønsket å fremstå som transparent, og gjort rede for valg jeg har tatt underveis i prosessen.

### **3.8.4 Validitet**

Validitet blir av Kvale og Brinkmann definert som “uttalelsens sannhet, riktighet og styrke” (2015, s. 276). Validitet, eller gyldighet i funnene er altså ekstremt viktig for at forskningen skal være verdt å lese. Valideringen skal ikke bare sikres i intervjusettingen, men skal prege alle fasene i intervjuundersøkelsen og er helt avgjørende for at forskningen skal sikre gode vitenskapelige funn. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er det mange grep man kan gjøre for å styrke validiteten i sin forskning (2015, s. 279). I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg kontinuerlig forsøkt å kontrollere og undersøke potensielle feilkilder - både i intervjusettingen men også med bearbeidingen av datamaterialet. Jeg har forsøkt å være kritisk til mine egne funn, og vært “djevelens advokat” overfor hva jeg selv finner. For min egen del har det vært til god hjelp å diskutert funnene mine med familie, kollegaer og venner for så å fremstille funnene mine både kritisk og nyansert. Dette har blitt gjort uten å bruke navn eller kjønn på informantene. Da har jeg fått umiddelbar respons på ting som jeg muligens har oversett selv,



og som er viktig for å tolke datamaterialet. I intervjusettingen fulgte jeg opp alle overraskende funn og ba informantene om å utdype. Dersom jeg var usikker på om jeg hadde forstått eleven riktig gjentok jeg min tolkning og undersøkte om det var dette vedkommende ønsket å formidle. Rivaliserende forklaringer har blitt undersøkt og informantene har selv kommet frem til at de tidvis har forklart seg på ulike måter om et og samme fenomen. Dette er utrolig interessant ettersom en informant kan være negativ og positiv til en arbeidsform eller metode på en og samme tid. Å ta tak i og undersøke slike motsetninger har styrket validiteten i mine funn.

Maxwell (2013) benytter seg av to begreper for å beskrive trusler mot validiteten i kvalitativ forskning, *researcher bias* og *reactivity*. *Researcher bias* handler om hvorvidt forskeren er forutinntatt og allerede før forskningen har startet har gjort seg opp en mening om hva det er som vil bli resultatet av forskningen. Dette har jeg forsøkt å motvirke ved å ha en mer åpen tilnærming til intervjusituasjonen enn det jeg opprinnelig hadde planlagt. I tillegg har jeg vært svært bevisst på at jeg som ansatt ved denne skolen var nødt til å forholde meg ekstra kritisk til mine funn, ettersom jeg automatisk har meninger om hva det er elevenes uttalelser betyr. Dette har gjort at jeg flere ganger i løpet av arbeidet med denne oppgaven har endret mening etter at jeg har gått i dybden på elevenes uttalelser.

Begrepet *reactivity* blir av Maxwell definert som “the influence of the researcher on the setting or individuals studied.” (Maxwell, 2013, s. 125). Oversatt til norsk handler det altså om hvorvidt forskeren har påvirket settingen eller informantene i studien. Det er umulig å avvise denne validitetstrusselen helt, ettersom forskeren alltid vil påvirke situasjonen. Uten forskeren hadde det heller ikke vært en situasjon som krevde validering. Likevel har jeg forsøkt å minimere denne trusselen ved å være så objektiv og nøytral i intervjusituasjonen som mulig. Dette handler både om måten jeg stiller spørsmål på, kroppsspråket mitt og hvordan jeg reagerer på elevenes utsagn. Det handler også om det selvkorrigerende aspektet som beskrevet tidligere. Overnevnte har vært nøye gjennomtenkt og planlagt i forkant av intervjusituasjonen. Likevel kan jeg ikke avskrive denne effekten helt.

## 3.9 Analytisk tilnærming

### 3.9.1 Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI)

I analysearbeidet så jeg det formålstjenlig å benytte meg av Aksel Tjora (2012) sin stegvis-deduktive-induktive metode. Dette er en metode jeg ble kjent med under arbeidet med valgfaget SOS4010 som jeg hadde høsten 2016. Målet med modellen er å redusere kompleksiteten i analysearbeidet. Samtidig som det er en systematisk modell åpner den videre opp for at man kan bevege seg opp og ned i modellen, for å hente ut mer informasjon fra datamaterialet (Tjora, 2012). Det endelige målet er å utnytte potensialet i empirien. Jeg begynte først med å kategorisere funnene etter positivt ladede og negativt ladede funn. Dette ga et oversiktsbilde over hva elevene trekker frem som fordeler og ulemper, og gjorde at jeg ble bevisst på forholdet mellom styrkene og svakhetene. Deretter startet jeg med en helt ny utskrift av transkripsjonene og kategoriserte funnene inn i ulike kategorier. Jeg benyttet meg av ulike farger på markeringstusjene i dette arbeidet, noe som gjorde at jeg lett kunne bevege meg frem og tilbake i datamaterialet for å finne den kategorien jeg ønsket. Kodene jeg benyttet meg av var tekstmære koder, som for eksempel muntlig aktivitet, tverrfaglighet og gruppearbeid. Disse kodene er knyttet til datamaterialet og ikke teorien (Tjora, 2012). Noen av kodene var i overensstemmelse med hva jeg hadde sett for meg fra før av, mens andre koder var helt nye for meg og dermed ekstra spennende. SDI-metoden er et håndverk, og ble benyttet som en måte å angripe datamaterialet på for å gi oversikt og struktur i mange sider med transkripsjon (Tjora, 2012).

## 4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet ønsker jeg å besvare problemstillingen min gjennom å vise til elevenes uttalelser, gjeldende teori og min analyse av disse. ”Hva trekker elever frem som styrker og svakheter ved en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag?” og ”På hvilken måte støtter en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring opp om formålet med samfunnsfagundervisningen i skolen og kompetanser for det 21. århundre?” er de problemstillingene jeg ønsker å besvare i dette kapitlet.

Fremtiden er nokså uforutsigbar, og det er derfor vanskelig for skolen å møte en endring vi enda ikke vet hvordan vil utarte seg. Forskning generelt er nokså entydig når det gjelder hvilke kompetanser det er viktig at skolen arbeider med for å møte fremtiden, gjengitt i kompetanser for det 21. århundre (Griffin & Care, 2015). Kreativitet, samarbeidskompetanse, ledelse, kritisk bevissthet, skaperglede og innovasjon nevnes alle som viktige kompetanser for morgendagen (Saavedra, 2012). Hvordan skal skolen og samfunnsfaget utvikle disse kompetansene hos elevene? Bør vi dra på de progressive eller de tradisjonelle prinsippene for å nå målsetningene om å utvikle kompetanser for det 21. århundre hos elevene? Hvilken rolle har samfunnsfaget i dette arbeidet? Samfunnsfaget, som har som målsetning å utvikle bevisste og aktive samfunnsborgere bør naturligvis melde seg på denne debatten (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). På mange måter har faget et spesielt ansvar for å utvikle disse ferdighetene, da faget i stor grad bør være et oppdatert fag for at elevene skal henge med i morgendagens samfunn. Faget har et spesielt ansvar for å utvikle demokratiske medborgere. Som samfunnsfagslærer forsøker man å forberede elevene på noe vi enda ikke vet hva er. Lærere bør være bevisste i valg av metoder, vurderinger og læringsstrategier som benyttes i våre undervisningstimer, og jeg antar at lærere stort sett har en formening om hvordan man bør arbeide for å utvikle kompetanser for det 21. århundre. Det er derfor interessant å høre mer om hva elevene opplever, og hvilke arbeidsmetoder elevene ser at utvikler viktige kompetanser og ferdigheter hos dem selv. Det er også interessant å høre mer om hva elevene opplever som viktige kompetanser i skolen. Elevene gir oss et interessant innblikk i deres livsverden og deres tanker omkring læring, utvikling og fremtiden. Det er verdt å lytte til elevene, da det er de som utgjør fremtiden og som skal bli viktige samfunnsborgere i morgendagens samfunn og skole.

Kapittelet er bygd opp slik at det først tar for seg elevenes perspektiver på begrepet dybdelæring og overflatekunnskap, deretter gruppearbeid og aktiv deltakelse, tverrfaglig undervisning, kompetanser for det 21. århundre, metakognisjon og til slutt overgangen til videregående skole. Hensikten med kapittelet er å få økt innsikt basert på elevenes refleksjoner knyttet til egen skolegang.

## **4.1 ”Vi er nok ikke de beste på quiz akkurat”: dybdelæring vs. overflatekunnskap**

Dybdelæring ble for alvor et aktuelt begrep i Skole-Norge med publiseringen av *Fremtidens skole* (NOU, 2015) og lærere benytter seg av dette begrepet ovenfor elevene. For elevene i denne undersøkelsen har det vært viktig å poengtere at utformingen av vurderingssituasjonene spiller en avgjørende rolle hva gjelder fokus på dybdelæring. Vurderingens utforming sender tydelige signaler til elevene om hva som anses som viktig kunnskap i samfunnsfaget. Ønsker man å fokusere på dybdelæring mener elevene at det må tydeliggjøres gjennom utformingen av vurderingen. Det som er gjenstand for vurdering oppleves av elevene som den viktigste kunnskapen å ha. Skal samfunnsfaget utvikle kompetanser for det 21. århundre blir vi nødt til å ta et oppgjør med hva som vurderes i faget, og hvordan.

For elevene i denne undersøkelsen blir dybdelæringen ofte koblet opp mot muntlige ferdigheter som for eksempel å drøfte. Elevene mener at man behøver en dyp innsikt i et tema for å være i stand til å drøfte det. Innsikt og forståelse blir av elevene sett på som motstridende til mer generell allmennkunnskap. Dersom man skal gå i dybden på et tema forutsetter dette bruk av flere ulike typer kilder enn læreboka, noe som gjør læringsprosessen mer inspirerende men som samtidig gjør vurderingssituasjonen mer uforutsigbar. Elevene hevder at de husker noe bedre dersom det arbeides med på en praktisk og tverrfaglig måte, og hevder det bidrar til dybdelæring. Likevel mener elevene at dette er forbundet med lavere utdanningsnivåer, og at det på videregående og i videre studieliv er viktigere å kunne pugge og memorere noe. Hvorfor er det slik at elevenes opplevelser av hva som er viktig i skolen ikke er i samsvar med kompetansene for det 21. århundre? Bidrar utformingen av samfunnsfaget til at elevene læres opp til å pugge til prøver?

### **4.1.1 Lærebok**

Noe av det første elevene trekker frem når vi snakker om forskjellen på Ringstabekk skole og deres videregående skole er hvordan skolene benytter seg av læreboka. Elevene viser en tydelig uenighet når det gjelder bruk av læreboka. To elever fokuserer mest på hvor behagelig det er å fokusere på læreboka i forbindelse med vurderingssituasjoner. Det gjør at forventningene blir tydelige og at alle stiller på lik linje i forhold til vurderingssituasjoner. Disse to elevene mener dette veier opp for at læringsprosessen da blir mindre motiverende og helhetlig. Resten av elevene posisjonerer seg tydelig på den andre siden i saken og mener at

en for ensidig bruk av læreboka fører til lite holistisk kunnskap og at læringsprosessen blir mindre motiverende. De sier det har vært en merkbar endring fra ungdomsskolen, og at de savner et mer helhetlig fokus på temaet de arbeider med.

Elevene som er mest positive til læreboka knytter motivasjonen sin for læringsarbeidet opp mot vurderingen. Elevene som er mer kritiske til et for ensidig bruk av læreboka fokuserer i større grad på hvilken kompetanse og innsikt de sitter igjen med til slutt og fremstår mer prosessorienterte. Koritzinsky (2012) påpeker at som med alle andre kilder så ”bør heller ikke bøkens rolle som læremidler vurderes som et mål i seg selv” (Koritzinsky, 2012, s. 226). Det er derfor interessant å dykke dypere ned i hvorfor enkelte elever har et sterkt ønske om å forholde seg til læreboka som hovedressurs, og hvilke ulemper det kan føre med seg.

Fra ungdomsskolen er elevene vant til at læreboka blir brukt litt innimellom, men at de også må forholde seg til mange andre kilder i tillegg. På videregående skole brukes læreboka mer aktivt men elevene påpeker at de også her bruker noen andre kilder. Ifølge Koritzinsky (2012) bruker mange elever og lærere i Norge læreboka (fremfor kompetansemålene) som basis for hva som må læres i faget. Videre påpeker både Koritzinsky (2012) og Børhaug m. fler (2015) at samfunnsfagundervisningen bør bruke flere læremidler for å dekke kompetansemålenes intensjon. På videregående skole er alle elevene enige om at læreboka brukes mer aktivt enn på Ringstabekk, selv om det varierer litt fra skole til skole og fag til fag. Elevene er også enige i at nye klassekamerater fra andre ungdomsskoler er mer vant til å bruke læreboka aktivt i timene, og som utgangspunkt for hjemmelekser og vurderingssituasjoner. At et kapittel eller to i læreboka er pensum for vurderingen karakteriserer elevene som umotiverende, samtidig som to av elevene trekker frem at “men jeg synes også det er veldig bra. Da stiller alle litt mer på lik linje.” De hevder altså at et mer mangfoldig bruk av kilder blir mer rotete, og at det er vanskeligere å forholde seg til. Forutsigbarheten læreboka gir trekkes frem av Koritzinsky (2012) som en av årsakene til at mange bruker læreboka aktivt i samfunnsfaget.

På ungdomsskolen opplevde elevene at egne notater også var grunnlag for vurderingssituasjoner. Læreren sa ofte at de skulle tenke på det de hadde gjort i timen, og at vurderingen tok utgangspunkt i dette. For noen elever var dette uproblematisk, men for andre elever gjorde dette det vanskeligere å henge med. Spesielt to av elevene trekker frem et mer uforutsigbart forhold til pensum som problematisk, og påpeker at det er lettere å ta igjen det tapte når man forholder seg til læreboka aktivt. Bruk av læreboka er med på å gjøre pensum

mer forutsigbart. Hver enkelt elev kan selv bestemme hvor mye innsats hen vil legge ned i forberedelsene når det er boka som er utgangspunktet for vurderingen. For to av elevene har dette vært en motiverende faktor i forberedelsene til vurderingssituasjoner på videregående, og en deilig overgang fra ungdomsskolen. Inger Lise Toft (2005) argumenterer i sin avhandling for at elever som ønsker å benytte seg av læreboka som hovedressurs ofte vektlegger trygghet og forutsigbarhet i læringsprosessen. Det er mindre skremmende å forholde seg til et forutsigbart læringsmiddel og man slipper å bli utfordret på noe som man ikke har forberedt seg på. Disse elevene foretrekker altså det trygge forholdet til læreboka, og syntes det er behagelig å unngå uforutsigbarheten som er forbundet med bruk av et mer variert kildeutvalg.

De fleste elevene i fokusgruppene mener likevel at et for ensidig fokus på læreboka er demotiverende og at det gir mindre oversikt over temaet. Det er lettere å forholde seg til, men samtidig synes de ikke det gjør opp for at arbeidsprosessen blir mer umotiverende. “Det gjør det lett å følge, men det blir veldig ensidig. Og litt kjedelig.” Spesielt handler dette om å se helheten i hva de skal lære. De aller fleste elevene syntes det blir mer motiverende når de bruker flere ressurser, ettersom de da får en mer helhetlig oversikt over temaet. Har du først forstått det, så sitter det. Veien til læringen var kanskje mer kronglete, men elevene hevder at kunnskapen de sitter igjen med er mer verdifull ettersom den er mer helhetlig og omfatter mer enn bare det som står i læreboka (Zou & Deng, 2015). Det blir en berikelse. Spesielt kobler elevene et for ensidig fokus på læreboka opp mot pugging, og setter det i tydelig kontrast til innsikt og forståelse.

Jeg følte ikke at jeg pugget like mye på Ringstabekk, som det jeg gjør nå.

På videregående er det sånn at hvis jeg bare hadde pugget hele boka, så hadde jeg gjort det godt på prøven, liksom.

Det virker som om det er stor enighet mellom elevene på dette punktet, de viser med uttalelser og kroppsspråk at dersom du memorerer det som står i boken gjør du det godt på vurderingen på videregående. Uenigheten dreier seg i større grad om hvorvidt dette er noe elevene foretrekker over måtene det ble gjort på Ringstabekk. Det oppstår en tydelig uenighet mellom to elever spesielt, der de har helt motstridende syn på det å skulle pugge noe. En elev er veldig tydelig i sitt syn, og sier rett ut at det å pugge et kapittel til en prøve er deilig og enkelt. Den andre eleven sier at hen syntes det er demotiverende ettersom det er så mye mer til et tema

enn det som står i boken, og påpeker at det ikke er relevant for å gjøre det godt på vurderingen. Da holder det å ha pugget kapitlene i læreboka. Uavhengig av hva elevene foretrekker er det interessant at skolesystemet oppleves på denne måten av elevene. Det fremstår for dem som naturlig at jo eldre man blir jo mer skal man pugge og jo mindre helhetlig skal læringen være. Elevene trekker frem at de er eldre nå, og påpeker at de er i større stand til å "ha ansvar for sin egen læring." Denne frasen kobler elevene opp mot det å skulle lære seg mer på egenhånd, basert på læreboka. Elevene trekker også frem at det er denne måten høyere utdanning er organisert på, og de ser det derfor som naturlig at videregående skole også inneholder mer pugging, ettersom den skal forberede dem på høyere utdanning. Har vi skapt et forvridd bilde hos elevene om hva målsetningene med videre-og høyere utdanning er og skal være? For å møte fremtidens krav til arbeidsmarkedets endringer blir det viktigere enn noen gang at videregående skole og høyere utdanning lærer elevene opp til å reflektere og være kritiske. Dette er nokså motstridende med hva elevene tror målene for videre-og høyere utdanning skal være.

Selv om elevene er nokså samstemte når det gjelder hva som skal vurderes og hva som er viktig å lære seg på videregående skole, forholder elevene seg ulikt til målsetningen for læringen. De to elevene som synes det er komfortabelt å forholde seg til læreboka trekker frem vurderingen som selve målet med læringen. Elevene som er mest negative til å bruke læreboka for ensidig sier det hindrer den helhetlige læringen og forståelsen, da det er viktige deler av et tema som ikke kommer frem gjennom læreboken. Det kan virke som om disse elevene er mer orientert mot selve læringsprosessen enn bare vurderingen. Flere av elevene påpeker at et for ensidig fokus på læreboka fører til mangelfull kunnskap, men trekker ikke frem vurderingen som målet med læringen. Grunnen til at disse elevene ønsker å bruke andre kilder enn læreboka handler om selve læringsprosessen og kunnskapen elevene sitter igjen med i etterkant. De to elevene som er mest positive til bruk av læreboka er ikke uenige, men understreker at "det er jo god karakter man vil ha. Da blir det sånn, dessverre." Elevene syntes det er vanskelig å skulle skille på læring og vurdering, og det kan virke som om vurderingssituasjonene ødelegger litt for elevenes helhetlige tankegang. Dersom målet med vurderingen er å vise kunnskap i et kapittel ser ikke alle elevene behovet for å skulle kunne noe mer enn nettopp det kapittelet. Læreboka gir disse elevene en trygghet og struktur som gir uttelling på vurderingene og sørger for at de ikke blir utfordret på noe de ikke er forberedt på (Koritzinsky, 2012). Vurderingssituasjonen er utformet slik at du gjør det godt dersom du har pugget boken, dens utforming og krav har altså ført til at elevene har et større ønske om å

gjøre det godt på en vurdering enn å skulle virkelig forstå et tema. På mange måter kan det se ut til at den naturlige nysgjerrigheten for å lære har blitt borte for enkelte elever (Selwyn, 2014). Motivasjonen for læringen knyttes tett opp mot vurderingen, og de har et korttidsperspektiv på det de skal lære.

Selv om to elever er veldig opptatt av det summative er det interessant at flertallet av elevene i dette forskningsprosjektet forholder seg nokså aktivt til selve læringsprosessen, og poengterer at de savner et mer helhetlig fokus på temaet de arbeider med. Disse elevene trekker også frem at de savner mer varierte vurderingsformer der man virkelig kan få vist hva man kan, eller vite hva de må jobbe med for å bli bedre. Det kan virke som om disse elevene er mer prosessorienterte og foretrekker formative vurderingsformer. En annen ting de mer prosessorienterte elevene trekker frem er at det i samfunnsfag ofte undervises i dagsaktuelle temaer, og at det da er problematisk å forholde seg til flere år gamle lærebøker. Willbergh (2015) og Børhaug (2005) støtter dette poenget. Å forholde seg til dagsaktuelle saker og elevenes samfunnsbilder bidrar til at gapet mellom skolen og virkeligheten virker mindre, og kan derfor bidra til å skape en tettere sammenheng mellom det som skjer på skolen og i virkeligheten. Det er med på å gjøre skoledagen mer meningsfull. Dette støttes opp om av elevene, som mener at det er helt avgjørende for å skape interesse for faget og påpeker at samfunnsfag er et fag der det er viktig å engasjere seg. Alle elevene er enige i at samfunnsfagundervisningen bør være dagsaktuell, og at nyheter også bør prege undervisningen. Det er derfor et poeng at elevene skal arbeide med ulike typer kilder, og de fleste elevene hevder at dette også bør være en del av vurderingsgrunnlaget i faget (Børhaug m. fl., 2015, Koritzinsky, 2012).

#### **4.1.2 Vurderingssituasjonen**

Elevene poengterer at vurderingssituasjonene på videregående skole er utformet med tanke på å skulle utvikle mer generell kunnskap, som de ofte refererer til som allmennkunnskap eller pugging. Dette ser elevene på som nokså problematisk ettersom de hevder det tar fokuset bort fra den mer helhetlige forståelsen og tiden som brukes på å drøfte et tema. Formålet med faget fremstår på videregående som rettet mot kunnskapslagring, mens ungdomsskolen i større grad fokuserte på bevisstgjøring (Freire, 2003). Årsaken er vurderingens utforming.



Men jeg syntes Ringstabekk har vært flinke på at man har mye drøfting eller anvendelse av kunnskap og begreper i en innlevering eller prøve. Det fører til at du bruker forståelsen og refleksjon. Så jeg tror det er mye lurere å ha forståelse, ikke bare fakta.

Det er tydelig at elevene trekker vurdering tett opp mot hva det er ønskelig å kunne. Ønsker man å lære bort refleksjon må vurderingssituasjonen være utformet slik at man får brukt denne typen kunnskap. Hva som er ønskelig kunnskap å sitte igjen med må komme frem i praksis gjennom konkrete vurderingsformer. Om det er fakta som skal sitte, må vurderingssituasjonen også gjenspeile dette. Elevene trekker frem at vurderingene på ungdomsskolen og videregående skole er ulike, og at de derfor vektlegger ulike typer kunnskap. På elevenes videregående skoler er det et større fokus på konkret fakta i et fag, basert på kapitler i en bok. De gangene elevene føler seg “best” til noe, er når vurderingssituasjonene vektlegger en annen type kunnskap. Spesielt trekker elevene frem de muntlige vurderingsformene og vurderingsformer der elevene selv må finne frem til kunnskapen. Da føler elevene seg dyktige. Det er uenighet om hva elevene foretrekker, men det virker som om det er en stor enighet mellom elevene om at det er *sånn det er* på videregående og at dette er umulig å endre.

Hunnes (2015) støtter opp om elevenes refleksjoner når han sier at formålet med faget ikke alltid gjenspeiles i vurderingene. Spesielt knyttes dette opp mot identitetsdannelsen til elevene, og ønsket om å bidra til en oppslutning om demokratiske verdier. Dersom målet med undervisningen er en bevisstgjøring (i kontrast til kunnskapslagringen) må dette gjøres tydelig overfor elevene. Dersom vurderingssituasjonene ikke gjenspeiler målet med undervisningen, altså at vurderingene måler kunnskapslagringen mens målet med undervisningen er bevisstgjøringen - er det naturlig å forstå at enkelte elever velger å fokusere på det som måles. Dette er tross alt karakterer elevene skal bruke for å komme inn på videre studier. Denne diskusjonen er det derfor viktig at samfunnsfaglærerne tar, og at vi er bevisste i utformingen vår av vurderingssituasjoner. Hvordan vi velger å utforme vurderingene vil påvirke hva elevene opplever som viktig å lære seg, og dermed vil det også påvirke elevenes utvikling og dannelse (Freire, 2003). Elevene forholder seg til hva læreren vektlegger, men det kan virke som om flere elever synes den formative vurderingen er mer lærerik enn vurderingssituasjonene som fokuserer på kunnskapslagring. En elev poengterer dette og forklarer at de på ungdomsskolen fikk lov til å levere inn tekster til gjennomgang før den

faktiske teksten skulle leveres, eller at man fikk ha generalprøver med tilbakemeldinger før selve fremføringen. På den måten kunne elevene få innspill underveis i prosessen. Dette er noe elevene savner på videregående, der det i større grad gis tilbakemeldinger i etterkant av innleveringer eller fremføringer. Dette kan hindre den naturlige dialogen mellom elevene knyttet til læringsprosessene underveis og gjør at viktige faglige diskusjoner kan gå tapt.

#### **4.1.3 Muntlige ferdigheter**

Det eksisterer en enighet mellom elevene om at arbeidsmetodene på Ringstabekk har utviklet deres muntlige ferdigheter. Elevene trekker frem følgende årsaker til at de har blitt gode på å drøfte; et kontinuerlig fokus på gruppearbeid og dialog, gjentatte prosjekter der elevene har arbeidet nokså fritt med kilder samt store og varierte muntlige vurderinger gjennom tre år. Elevene trekker frem at muntlig kommunikasjon har en helt sentral plass i samfunnsfaget, noe som også støttes opp om av Solhaug (2008) og Hunnes (2015). Elevene trekker ofte frem at Ringstabekk har hatt et tydelig fokus på drøfting og muntlige ferdigheter generelt, og flere elever påpeker at dette er noe de har blitt gode på i løpet av tiden på ungdomsskolen.

Jeg føler at jeg har fått den drøftingsdelen, den har jeg tatt med meg fra Ringstabekk. Jeg slår ikke bare opp i boken for å finne svar, men jeg tenker litt på saken i forhold til noe annet, eller i forhold til dagens situasjon. Man trekker noen litt tverrfaglige tråder.

Når jeg stiller elevene spørsmål om hvordan Ringstabekk har fokusert på drøfting trekker elevene frem at de måtte jobbe mye på egenhånd men også at de måtte eie pensum mer selv gjennom prosjekter. De hevder selv at de er vant til å måtte kvalitetssikre kildene sine og diskutere de med hverandre. En annen årsak elevene trekker fram som forklaring på hvorfor de er gode på å drøfte er hvordan læreren designet læringsmiljøet (om design av læringsmiljø, se Solhaug, 2008). Elevene påpeker at samfunnsfagtimene var lagt opp på en slik måte at deler av timen gikk med til drøfting eller dialoger knyttet til et tema, både i full klasse og eller innad i gruppene. Enkelte ganger drøftet man uten å ha forberedt seg på temaet, da handlet det som oftest om et tema som er nært knyttet til elevenes sfære. Det er lettere for elevene å ha en mening om noe som påvirker deres liv og som oppleves som aktuelt (Børhaug, 2003, Dewey, 2000, Morris, 2007). Andre ganger var debatten mer innøvd for eksempel i form av tildelte politiske roller. Elevene trekker også frem at samfunnsfagslæreren var veldig opptatt av *hva* -

*hvordan - hvorfor*, og at det ikke nyttet å kunne mye om et tema, man måtte også kunne forklare temaets hva - hvordan - hvorfor. Dette utgjør samfunnsfagets didaktisk rytme (Solhaug, 2008), og var med på å prege elevenes opplevelse av faget. Elevene påpeker at “drøftingen kom liksom litt av seg selv når du kan mye om temaet. Da blir man mer engasjert.” Innenfor samfunnsfaget er det helt essensielt å skape engasjement blant elevene (Dewey, 2000, Hmelo-Silver m. fl., 2007). At klassekameratene er mer delaktige, rekker opp hånden og bidrar mer inn i undervisningstimene er noe alle elevene savner på videregående skole. De opplever seg selv som mer muntlig aktive enn andre elever, og hevder selv at dette er noe ”alle gjorde” på ungdomsskolen.

Det ser ikke ut som om elevene skiller på det å drøfte noe, og det å ha en dialog om noe. Elevene forholder seg til begrepet drøfting som det å snakke om et tema muntlig, samt at man gjør seg opp en mening om det som snakkes om. Når elevene beskriver sine undervisningstimer i samfunnsfag høres det ut som om de har hatt mange gode klasseromsdialoger og debatter, men disse begrepene bruker ikke elevene. Det kan se ut som om undervisningen elevene beskriver er i overensstemmelse med det Hunnes (2015) beskriver som god samfunnsfagundervisning, nemlig at dialogen står i sentrum. Elevene uttrykker en tydelig opplevelse av at dialog og drøfting er sentrale deler av samfunnsfaget, gjennom sitater som ”samfunnsfaget er jo et muntlig fag.” Solhaug (2008) mener også at dialogen er helt sentral i samfunnsfaget ettersom den skal hjelpe oss med å forstå verden og samfunnet rundt oss. Elevene trekker selv frem at gjennom å uttrykke seg muntlig lærer elevene av hverandre, men de påpeker også at de lettere får vist frem hva de kan om et tema. Et fokus på dialog og diskusjon i hver samfunnsfagtime har altså ført til at elevene opplever å være dyktige til å kommunisere muntlig, både gjennom dialog og drøfting.

Elevene mener det viktigste de gjør i samfunnsfag er å gå i dybden for å forstå et fenomen eller et tema. Og hvis man virkelig forstår temaet, mener elevene at det er lettere å drøfte eller diskutere det. Likevel skulle de ønske at de hadde mer generell faktakunnskap, og trekker frem dette som den største svakheten ved ungdomsskolen de har gått på. Elevene hevder at klassekamerater fra andre skoler er bedre på å huske årstall og detaljkunnskap. Selv hevder de å være bedre på årsaksforhold og drøfting av temaer. Enkelte elever ser også at fokuseringen på drøfting og innsikt i et tema på bekostning av mer generell faktakunnskap var en tydelig fordel.

De fokuserte ikke bare på fakta, men fikk oss til å stille spørsmål ved ting. Hva var resultatet, eller årsaken til at ting var slik. Det var liksom litt dypere da, enn bare helt overflateinformasjon. De ville at vi skulle fokusere på å ordentlig skjønne det.

Elevene mener forståelsen og drøftingen som har vært et fokus i undervisningen på Ringstabekk har gått på direkte bekostning av deres grunnleggende allmennkunnskap. ”Vi er ikke de beste på quiz akkurat” påpeker en elev. Elevene skaper et motsetningsforhold mellom forståelse og en mer generell allmennkunnskap, og setter de to konseptene opp mot hverandre. Skal du bli god på allmennkunnskap, mener elevene at du ikke kan fokusere på å drøfte, og visa versa. Elevene ser på ”de andre” elevene som bedre på allmennkunnskap, og seg selv som bedre på å drøfte. De trekker selv frem at de mangler en del allmennkunnskap, men likevel er de veldig fornøyde med å besitte evnen til å kunne drøfte. Og for å kunne drøfte noe må du ha dybdekunnskap om temaet, hevder elevene. Det er interessant at elevene setter disse to ferdighetene opp mot hverandre, og det er tydelig at deres forståelse av allmennkunnskap dreier seg om pugging av årstall, datoer og personer. Muligens er dette et motstridende forhold elevene selv konstruerer, og det er ikke nødvendigvis slik at elevene har dårligere allmennkunnskap enn andre. Selv om andre elever har pugget mer på ungdomsskolen er det ikke sikkert at de husker denne informasjonen noen år senere. Elevene sier selv at de husker best de store prosjektene der de har jobbet grundig med et tema. En elev påpeker at det også er elever fra andre skoler som mangler allmennkunnskap. Elevene er derfor enige om at de foretrekker et fokus på årsaksforhold og oversikt i et tema. Likevel trekker elevene fremdeles frem mangel på allmennkunnskap som en svakhet ved ungdomsskolen de har gått på. Det kan se ut til at elevene er fornøyde med ferdighetene de har utviklet i løpet av ungdomsskolen, men ettersom videregående skole etterspør mer grunnleggende allmennkunnskap i form av årstall og faktakunnskap er dette noe elevene gjerne skulle hatt mer av. Det ser ut til at elever fra andre ungdomsskoler er mer vant til å fokusere på dette, og at elevene derfor merker at klassekamerater fra andre skoler er mer kjent med denne måten å jobbe på. Det kan forsterkes ved at ferdighetene elevene mestrer best ikke blir tillagt like stor verdi på videregående skole, og at elevene derfor skulle ønske de hadde pugget mer på ungdomsskolen.

Et fokus på muntlig aktivitet i samfunnsfag bidrar til at formålet med faget får fokus i samfunnsfagundervisningen, og dessuten at faget dekker den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Solhaug (2008) trekker også frem at

dialogen brukes i samfunnsfaget for å utdanne demokratiske medborgere. Demokratikunnskap og et fokus på danningen av elevene blir synlig gjennom dialogen (Hunnes, 2015).

Kunnskapen skolen produserer blir gjenstand for refleksjon blant elevene gjennom dialog.

Derfor hevder Solhaug (2008) at dialogen er tett knyttet til skolens demokratiske oppdrag og samfunnsfaget legitimitet i skolen generelt. Utviklingen av sin egen danning og demokratiske ferdigheter er ikke temaer elevene uttrykker seg direkte om. De poengterer derimot hvor viktig det er at samfunnsfagklasserommet har en åpen atmosfære og at alle innspill blir respektert. Elevene syntes det er viktig at ulikheter blir diskutert og at de får trening i å skulle argumentere og debattere med andre. Dette er demokratiske ferdigheter. Rom for debatt og dialog skal finnes innenfor det deliberative demokratiet. Det fører til økt forståelse (Solhaug, 2008). Dette trekkes også frem av elevene, som påpeker at det er nyttig å diskutere i samfunnsfag da man kan lære masse av å skulle forholde seg til andres meninger. Dessuten påpeker elevene at de flere ganger har endret syn i en sak i møte med det bedre argument. Gjennom en god dialog kan virkeligheten avsløres. Solhaug og Børhaug (2012) påpeker at elevene må ha reell innflytelse og medvirkning i klasserommet for å få praktisk erfaring med demokrati. Dette mener elevene skjer gjennom muntlig kommunikasjon og dialog. Gjennom det muntlige elementet får elevene i større grad være medvirkende og ha styringen over hva som diskuteres. Elevene poengterer at det er viktig at læreren tar utgangspunkt i deres innspill for å drive debatten videre, da blir det mer interessant for elevene å være aktive. Læreren må være åpen i møte med elevenes holdninger, påpeker elevene. De må få lov til å ha motstridende meninger. Dette kan føre til at elevene får verdifull øvelse *gjennom* demokrati (Heldal- Stray, 2012).

## 4.2 Gruppearbeid

Samtlige elever poengterer at sammenlignet med andre elever på videregående, er elevene fra Ringstabekk mye bedre på å jobbe i grupper. Ikke bare handler dette om en ferdighet man får gjennom øving, men de hevder at “vi er flinkere på gruppearbeid, men jeg tror også vi går inn med en litt annen innstilling enn de andre.” Elevene trekker selv frem at Ringstabekk-elever er mer positive til gruppearbeid, og at de har en mer løsningsorientert tilnærming til det å arbeide sammen. Istedenfor å bruke tid på å klage over hvem de kom på gruppe med, hevder de selv at de er raskere til å komme i gang, og at de er mer positive enn de andre elevene knyttet til det å arbeide sammen. Elevene trekker frem tydelige fordeler med gruppearbeidet,

som for eksempel dypere innsikt i egne arbeidsprosesser. De mener det er en stor fordel å sitte sammen å drøfte læringsarbeidet, og mener de lærer masse av å måtte diskutere fagstoff med hverandre. I tillegg var det med på å gjøre skoledagen mer interessant og sosial. Dette er i overensstemmelse med Vygotsky sine teorier om det sosiale fellesskapet i den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2005). Gruppearbeidet blir en trygg ramme for meningsutveksling, og fører til at de sammenligner seg mer med andre på både godt og vondt. Likevel har samtlige elever kjent på en frustrasjon i forbindelse med gruppearbeid som ikke fungerer optimalt. Gruppearbeidet kan sees på som en måte å arbeide med elevenes subjektivering og demokratiske forståelse på, ettersom de gjennom gruppearbeidet får praktisk erfaring med demokrati og må øve på å samhandle og bli enige med andre (Stray, 2011, Biesta, 2009). Grupper som ikke fungerer optimalt kan gi elevene viktig innsikt både om seg selv og andre samt utvikle deres samarbeidsegenskaper og demokratiske ferdigheter. Dette er viktige kompetanser for det 21. århundre (Griffin & Care, 2015). Gledene elevene finner i gruppearbeidet knyttes til det prosessorienterte, mens frustrasjonen i all hovedsak knyttes til det produktorienterte. Det er derfor interessant å få økt innsikt i hvordan elevene mener man kan utnytte gruppearbeidets fordeler samtidig som man reduserer frustrasjonen knyttet til samarbeid i grupper. Elevene hevder gruppearbeidet hadde vært forbundet med mindre stress dersom de i større grad kunne levere individuelle produkter. Det er fullt mulig å tilrettelegge for gruppearbeid med individuelle produkter og karakterer. Samtidig er det mulig å anta at en del av gruppearbeidets fordeler; som å sitte sammen og diskutere fagstoff, ikke ville blitt gjennomført like ofte dersom elevene var opptatte med hver sine produkter. På videregående skole leverer elevene individuelle produkter, og elevene trekker frem at arbeidsprosessen derfor er med individuell på videregående. Det er altså en balansegang mellom å skulle ivareta gruppearbeidets tydelige fordeler samtidig som man forsøker å redusere elevenes frustrasjon knyttet til det.

Det er tydelig at et gruppearbeid som fungerer setter spor hos elevene. Elevene uttrykker at det var en "energiboost" å sitte sammen med andre. Det var med på å gjøre skoledagen både mer lærerik men også morsommere og mer motiverende. Videre trekker elevene frem at gruppearbeidet fungerte som et trygg ramme for meningsutvekslinger og faglige diskusjoner. På mange måter kan man koble elevenes arbeid i grupper til det Biesta (2009) kaller subjektiveringen. Nemlig den prosessen der elevene utvikler seg til å bli selvstendige og autonome vesener som forholder seg til omverdenen med et kritisk blikk, og som gjør at elevene tar egne og veloverveide valg. En elev uttalte at samfunnsfag "er et sånt fag der man

trenger å finne ut av hva man står for, og da fungerer det å snakke sammen.” Selv hevder elevene at gruppearbeidet førte til at de kontinuerlig snakket sammen om fag, ettersom elevene satt ved siden av hverandre i klasserommet og at lærerne åpnet opp for at de skulle diskutere pensum i gruppene. I samfunnsfaget ble det en del av den didaktiske rytmen i faget (Solhaug, 2008). En elev uttrykte også at man på Ringstabekk ble mer bevisst og raskere utviklet egne meninger, verdier og arbeidsmåter ettersom man kontinuerlig måtte ha et forhold til disse i møte med andre elever. Ludvigsen og Handal (2002) støtter opp om dette og hevder gruppearbeidet kan utvikle elevenes refleksjon og evne til drøfting, blant annet fordi elevene blir utfordret på sine meninger og fordi de møter motstand for sine meninger innad i gruppen. I en god dialog kan meninger endres underveis, og nettopp dette mener elevene er fordelen med å sitte sammen i grupper - den naturlige dialogen gjør elevene vant til å diskutere fagene og læringen med hverandre. Dette kan også være med på å forme elevenes utvikling og innsikt omkring egen identitet, og på den måten støtte opp om formålet med faget (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Janicke Heldal Stray (2011) sine begreper *om*, *for* og *gjennom* demokrati er aktuelle i denne diskusjonen. Gruppearbeidet gjør seg kanskje mest gjeldende hva gjelder arbeidet *for* og *gjennom* demokratiforståelsen. *For*-dimensjonen omhandler det elevene selv trekker frem, nemlig at det å snakke sammen og gjøre seg opp en mening gir verdifull øving og erfaring med å skulle ta hensyn til andres meninger (solidaritet med andre), og at det kan forandre ditt syn på omverdenen. Her er dannelsen og utviklingen av kritisk tenkende samfunnsborgere avgjørende for om gruppearbeidet lykkes i å drive opplæring *for* demokratiet (Stray, 2012, Klafki, 2001). *Gjennom*-dimensjonen skal gi elevene direkte praktisk erfaring med deltakelse og det er innenfor denne dimensjonen at gruppearbeidet virkelig gir elevene mulighet til å utvikle sin demokratiske forståelse. Gruppearbeidet bør være organisert slik at elevene trener på å bli mer autonome og at de gradvis må ta mer ansvar selv. Det er en unik arena for elevene å øve på samarbeid innenfor en trygg ramme, og er en mulighet til å bli utfordret på egne meninger samt å trene på argumentasjonsteknikk og det å forholde seg til uenighet (Honkala m. fler., 2015). *Gjennom*-dimensjonen handler om å skulle ta valg sammen, komme frem til enighet men også dele meninger innad i gruppen - det kan gi elevene en forståelse av hvordan det er å skulle diskutere seg frem til noe og måtte inngå kompromiss. Samarbeid i grupper kan derfor være med på å utvikle elevenes demokratiske kompetanser og sørge for at opplæringen også dreier seg *for* og *gjennom*, og ikke bare *om* demokratiet. Elevene poengterer at de gjennom gruppearbeidet får øve på å ta selvstendige valg og ha ansvar for egne

læringsprosesser. Både Stray (2011) og Biesta (2009) poengterer at den praktiske erfaringen med demokrati er avgjørende for elevenes subjektiveringsprosess. Gruppene fungerer som et lite demokrati, der elevene må øves opp i å samhandle med andre, samt komme til enighet. Elevene kan trenes opp til å argumentere for egne valg i liten gruppe, for så å tørre å gjøre det i en fullklasse senere. Solhaug og Børhaug (2012) poengterer også dette, at gruppearbeidet bør og kan fungere som et lite demokrati, og at det kan gi elevene verdifull øving i nettopp demokratiforståelse. Ved hjelp av gruppearbeid kan samfunnsfaget altså arbeide med å fremme demokratiet og gi elevene erfaring med demokrati i praksis. Dette er et viktig mål i samfunnsfag og dekkes av den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

“Når man fikk se hvordan andre angrep en oppgave, så lærte jeg masse” “Ja, eller hvordan andre tok gode notater, eller oppsett på en presentasjon eller gode kilder. Det kunne hjelpe veldig mye å ha en gruppe.” Gjennom slike uttalelser er det tydelig at for elevene har gruppearbeidet bidratt til at de utvikler et metaspråk knyttet til egen læring og utvikling. Kontinuerlig dialog og samtale bidrar til at elevene blir vant til å skulle diskutere, reflektere og gjøre seg opp en mening om egne læringsstrategier og prosesser. Elevene har stadig evaluert samarbeidsprosessene i gruppen, og det er naturlig å anta at et systematisk arbeid med dette kan være med på å utvikle elevenes metakognisjon. Gjennom gruppearbeidet møter elevene andre elever som både tenker og arbeider ulikt. Dette gir en rik innsikt i andres læringsprosesser, og gjør at elevene må ta stilling til hvorvidt disse arbeidsmetodene fungerer for dem. Elstad og Turmo (2008) poengterer viktigheten av å utvikle et slikt bevisst forhold til egen læring og sier at dette kanskje er det viktigste elevene utvikler på skolen. Basert på elevenes utsagn virker det som om gruppearbeidet har bidratt til et større fokus på metakognisjon, altså forhold til egne læringsprosesser og hvilke læringsstrategier som fungerer best for det enkelte individet.

Et annet poeng som kommer tydelig frem i intervjuet er hvordan gruppearbeidet også gjorde at elevene direkte eller indirekte sammenlignet seg mer med andre. Det kunne være motiverende, men kunne også virke demotiverende, dersom man opplever å møte mer motstand enn andre elever. Det kunne føre til et større forventningspress fra gruppen. “Du ville ikke bare gjøre det bra for deg selv, men du skulle gjøre det bra for tre andre også, som hadde forventninger”. Dette førte til et større læringstrykk, ettersom elevene også hadde forventninger til hverandre og motiverte hverandre til å jobbe hardt. Likevel er dette en



balansegang der et for stort forventningspress også kan virke mot sin hensikt: “Gruppen kan pushe deg både opp og ned, avhengig av hvordan den fungerer.” Altså kan man også miste motivasjonen for å yte sitt beste dersom gruppesamarbeidet ikke fungerer optimalt, noe en elev uttrykte slik: “Iblant tenkte jeg at jeg skulle ønske jeg bare hadde gjort det alene, at det hadde vært mye lettere. Det krever mye energi å jobbe med mennesker.” Spesielt trekker elevene frem ulik arbeidsfordeling, at noen elever er late og at gruppemedlemmene har ulike krav til arbeidsinnsats og karakterer. Det er tydelig at de fleste elevene har opplevd en frustrasjon knyttet til det å jobbe i gruppe, og at det er utfordrende å være i et gruppearbeid som ikke fungerer: “Jeg synes også gruppearbeid kunne være noe slit, og irriterende. Du kunne bli helt psykisk utmattet.” En gruppe som ikke fungerer optimalt har altså bydd på store utfordringer og vært gjenstand for frustrasjon blant elevene. Det er spennende å være vitne til denne tydelige positiviteten elevene har til gruppearbeid, men samtidig også deres negative følelser. Det er interessant at grupper kan fungere så forskjellig at elevene både opplever å kunne bli løftet opp av gruppen, men også at gruppen kan trekke deg ned og gå på motivasjonen løs. Dynamikken innad i gruppen er viktig for utfallet av samarbeidet. Dette poengterer også Littleton og Mercer (2013) som mener gruppearbeidet har en del forutsetninger som skal være på plass for at det skal gi utbytte for elevene. En elev poengterer at det også eksisterer mye læring i et utfordrende gruppesamarbeid der ting ikke går på skinner.

Men det var også spennende faktisk, å være på de gruppene hvor folk var late eller ikke gadd. Jeg lærte mye av det. Kanskje ikke pensum eller fag, men jeg lærte hvordan man skal være mot andre, eller oppføre seg i en gruppe. Hvordan det er å samarbeide selv på dårlige premisser, hvordan man skal få det til å fungere. For du skal jo være i et arbeidsliv også, hvor du senere kanskje vil være på gruppe med en person som er veldig ulik deg. Så føler jeg det har forberedt meg litt på arbeidslivet da, for du skal jo alltid omgås mennesker.

Her kommer eleven inn på sentrale elementer knyttet til det pedagogiske paradoks og tanken om forholdet mellom elevenes frihet og oppdragelse (von Oettingen, 2015). Selv om elevene uttaler at det var deilig når de kunne velge gruppemedlemmer selv lærer også elevene masse av å havne på grupper som ikke fungerer optimalt. Dette utsagnet handler også om hvorvidt skolen skal være en arena for elevenes kvalifisering, sosialisering eller subjektivering (Biesta,

2009, Sandahl, 2015). Enkelte av elevene tenker mest på skolen som en kvalifiseringsarena, der målet er karakterene som skal ta dem videre. Innenfor en slik tankegang er det selvfølgelig mest hensiktsmessig å være på grupper som du vet at fungerer godt - da blir prosessen frem til målet enklere, og mer forutsigbar. Enkelte av elevene har også lagt merke til at det er andre ting som er viktige i skolen, selv om samtlige elever tillegger kunnskapen som produseres i skolen høy verdi. Sitatet ovenfor gir et inntrykk av at elevene fokuserer på at skolen skal lære hen andre verdier, samt det å samarbeide også på dårlige premisser. For eksempel viktigheten av sosialiseringensdimensjonen i skolen. På mange måter kan altså en utfordrende gruppe støtte opp om sosialiseringen til elevene og bidra til deres dannelse. Elevene reflekterer på mange måter over hva utdanningen skal være, og hvilke egenskaper skolen og samfunnsfaget skal utvikle hos elevene. Elevene viser gjennom sine uttalelser at de er fornøyde med at ungdomsskolen fokuserte på andre ting enn ren kunnskapslagring (som for eksempel forståelse på bekostning av ren fakta), men likevel trekker de frem at det er slik videregående fungerer. Det kan virke som om elevene har et tettere forhold til skolens kvalifiserings-dimensjon enn subjektiveringen og sosialiseringen (Biesta, 2009), spesielt når de snakker om hva som er viktig på videregående og for et videre studieliv.

Elevene har et bevisst forhold til at gruppearbeidet og den tverrfaglige tilnærmingen til læringen var med på å utvikle deres evne til å tenke kritisk, som kan sees på som en måte å arbeide med subjektiveringen av elevene (Biesta, 2009). Freire (2003) mener et fokus på kritisk tenkning og bevisstgjøring på bekostning av kunnskapslagringen er helt nødvendig for å utvikle dannede vesener. Gjennom gruppearbeidet (også de gruppene som ikke fungerer optimalt) får elevene nødvendig trening i å skulle forholde seg til andre mennesker og lære å samarbeide. Spesielt de gruppene som ikke fungerer optimalt har et stort potensiale til å bidra til elevenes dannelse, selv om det kan oppleves som frustrerende der og da - og det kan gå på bekostning av kunnskapslagringen. Likevel er det interessant at en elev selv trekker frem dette som viktig lærdom fra ungdomsskolen, og at det å lære seg å samarbeide på dårlige premisser kan være viktig for hans møte med arbeidslivet. Dette er med på å støtte opp om et fokus på danningen i skolen, og hvor viktig dannelsen er for at elevene skal fungere godt i et fremtidig arbeidsliv, og ikke bare for deres prestasjoner på videregående. Samarbeidsferdigheter blir også nevnt som en viktig kompetanse for det 21. århundre. Gruppearbeidet kan derfor bidra til et fokus på elevenes dannelse og forberedelse til arbeidslivet, både gjennom et samarbeid som fungerer, men også gjennom samarbeid som ikke fungerer optimalt (Biesta, 2009).

### 4.3 Aktiv deltagelse og læring

I gruppearbeidet er elevene vant til å ta en aktiv rolle i sin egen læringsprosess, samtidig som de får støtte og veiledning fra både lærere og gruppemedlemmer. Læreren fungerer ikke alltid som kunnskapsformidler, men også som veileder eller fasilitator (Bybee, 2009). Elevene jeg har intervjuet forstår aktivitet som håndsopprekning, ikke nødvendigvis elever som aktivt jobber og dykker inn i pensum for å utforske det. Det er interessant at elevenes forståelse av begrepet aktiv er så smal. Elevene i denne undersøkelsen refererer mest til muntlig aktivitet og håndsopprekning når jeg stiller spørsmål ved aktivitetsnivå og engasjement. De tenker umiddelbart på diskusjoner og håndsopprekning i klasserommet. En elev sa så fint at “jeg synes det er slitsomt å være aktiv i 90 minutter jeg.” På ungdomsskolen hadde elevene undervisningstimer på 60 minutter, mens det på videregående er byttet ut med 90 minutters økter. Elevene synes derfor at det er enda mer utfordrende å være aktive i timene på videregående, ettersom øktene er så lange. Men desto viktigere påpeker elevene, ettersom undervisningen blir mer spennende hvis du deltar. Bakgrunnen for denne uttalelsen er en tanke om at undervisningen er utformet slik at læreren er kunnskapsformidler og eleven skal være aktiv gjennom å stille spørsmål og eller bidra med svar i timen. Denne måten å organisere undervisningen på bygger på tradisjonelle prinsipper om tavleundervisning (Vaage, 2000) og kan minne litt om det Freire (2003) beskriver som bankmodellen. Elevene påpeker at klassen på videregående i mindre grad er aktive i undervisningen nå, sammenlignet med ungdomsskolen. “Nå er det sånn at det bare er jeg som rekker opp hånda, også tenker jeg - hvorfor gjør ingen andre det?” Elevene virker samstemte om det faktum at det er færre elever som er delaktige i undervisningen på videregående. “Det har hjulpet veldig å rekke opp hånda i timen og sånn, fordi det er en del andre skoler det er helt fremmed for. Men på Ringstabekk var det noe alle gjorde.” For elevene er det tydelig at du lærer mer av å bidra i timen.

I følge Selwyn (2014) er utfordrende undervisning en god metode for å sikre aktive elever da elevenes nysgjerrighet får stå i sentrum. Elevene poengterer at de gjentatte gruppe og – prosjektarbeidene de har vært gjennom på ungdomsskolen var mer motiverende og spennende enn den tradisjonelle tavleundervisningen. Gjennom problemrettet og utforskende undervisning fikk elevene lov til å fokusere på temaer de selv var engasjerte i. En elev formidlet gjennom intervjuet at hen følte at hen engasjerte seg mer i læringsarbeidet på ungdomsskolen enn på videregående. ”Jeg var der for å interessere meg i noe også, ikke bare

for å pugge noe.” Dette sitatet påpeker på mange måter forskjellen på den progressive og tradisjonelle pedagogikken, der den progressive pedagogikken har større tradisjon for å vektlegge fellesskap, elevaktivitet og evne til å bygge på elevenes egne erfaringer (Vaage, 2000). Ringstabekk organiserte i større grad undervisningen etter de progressive prinsippene enn hva elevenes videregående skoler gjør. Spesielt gjaldt dette de tverrfaglige arbeidene. Ikke all undervisning var utforskende på Ringstabekk heller, og tradisjonelle prinsipper var gjeldende også der. Likevel trekker elevene frem et tydelig skille mellom ungdomsskolen og videregående skole. De hevder selv at undervisningen på ungdomsskolen i større grad la opp til at elevene skulle være delaktige, og at de skulle engasjere seg i arbeidet. Gjennom å organisere samfunnsfagundervisningen tverrfaglig, både med prosjekter og storyliner opplevde elevene at undervisningen ble mer spennende. Storyline handler om å arbeide med ulike emner gjennom en oppdiktet fortelling eller historie. Fortellingen består av ulike hendelser der elevene blir en del av historien og tar ulike roller (Bolstad m. fler, 2001). Gjennom slike praktiske metoder engasjerte elevene seg mer, og tok en mer aktiv rolle i læringsarbeidet. Elevene bruker ikke selv begrepet aktiv i denne sammenhengen, men snakker om engasjement og nysgjerrighet. Aktivitet handler for elevene utelukkende om håndsopprekning. Denne organiseringen av læringsarbeidet kan ha bidratt til elevenes frigjøring og evne til å spørre hvorfor ting er som de er (Freire, 2003). De hevder å savne det praktiske arbeidet og metodene på videregående, men ingen elever stiller spørsmålstegn ved hvorfor de ikke jobber på denne måten på videregående. Det eksisterer en forståelse hos elevene om at skolesystemet er noe fast, som ikke kan endres eller påvirkes.

Hmelo-Silver m. fler (2007) sitt poeng om å involvere elevene for å skape engasjement og forståelse blir også kommunisert av elevene. “Det er viktig at lærer og elev styrer timen sammen. Det skaper mer engasjement. Da vil man lære.” Dersom elevene tar en mer aktiv del i læringsarbeidet blir undervisningen morsommere og de forstår mer. I tillegg kan det bidra positivt på elevenes utvikling av demokratiforståelse. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for at elevene kan ta en aktiv rolle og at de kan engasjere seg i og påvirke undervisningen. Klafki (2001) hevder at medbestemmelse er helt sentralt i skolen for at elevene skal utvikle seg til å bli dannede. Å kunne ha innflytelse over egen læring og være en del av de prosessene som elevene selv må gjennom fører til mer motivasjon og en følelse av at de utgjør en forskjell. Det er viktig at elevene blir ansvarliggjort i skolen slik at de føler på et ansvar selv og blir møtt med forventninger. Klasserommet må ha plass til demokratisk samhandling, altså at elevene har medvirkning (Biesta, 2006). Først da vil

samfunnsfagundervisningen bidra til å støtte opp om den overordnede delen av læreplanen, og formålet med samfunnsfaget generelt (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Elevene hevder medvirkning er viktig, men de er nokså forsiktige når det gjelder hva de kan ha medvirkning på. Selv om informantene sier at de savner mer engasjement og praktisk undervisning virker det ikke som om elevene har en følelse av at dette er noe de kan være med å påvirke.

Organiseringen av undervisningen oppleves av elevene utelukkende som lærerens jobb, og at de ikke kan ha medvirkning på så store ting. Elevenes medvirkning knyttes til mindre spørsmål, som for eksempel valg av problemsstilling eller vurderingsmetode. Igjen støtter dette opp om at elevene mener skolens organisering er urokkelig og så stabil at det ikke kan endres på. Elevenes medvirkning er i følge dem selv begrenset til små deler av klasseromsaktiviteten.

Elevene mener det er viktig at de er aktive i samfunnsfagundervisningen, gjerne gjennom en klasseromsdialog. Likevel trekker de frem at det er veldig oversiktlig dersom læreren introduserer nye temaer for klassen for eksempel gjennom et foredrag eller en presentasjon. Særlig i starten av et nytt læringsarbeid. Når elevene allerede har litt kunnskap om et tema trekker de frem viktigheten av å selv være delaktige. “Man bør ha samtaler mellom lærer og elev, istedenfor at lærer bare sier fakta, fakta, fakta. Men heller at læreren spør oss om hva vi mener.” Her kommer eleven inn på det Saavedra (2012) kaller overføringsmodellen. Elevene hevder ren kunnskapsformidling fra lærer til elever er ønskelig i en innledende fase av læringsarbeidet, men at selve læringsprosessen er den som foregår i etterkant. Elevene hevder selv at de lærer mest når de må ta stilling til dilemmaer, sette ting opp mot hverandre eller forstå årsaker og virkninger av noe. Elevene hevder at overføringsmodellen fører til passive mottakere, og at denne typen kunnskap er underordnet den kunnskapen elevene får dersom de selv er aktive i læringsprosessene. Dessuten blir det morsommere om de selv er delaktige. Kunnskapen elevene må oppsøke selv, gjerne gjennom aktiv deltakelse og utforskende undervisning er med på å støtte opp om utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Spesielt hva gjelder kritisk tenkning, problemløsning, nysgjerrighet og fantasi (Saavedra, 2012). Elevene trekker altså frem at den tradisjonelle tavleundervisningen fungerer godt i en innledende fase av læringen, men at de progressive prinsippene om elevaktivitet og dialog i grupper fungerer bedre for å virkelig forstå noe (Vaage, 2000).

På Ringstabekk opplevde elevene av og til at pensum ble møtt gjennom lek. Dette tenkte ikke elevene på som læring mens det foregikk, men de har reflektert over det i ettertid. På

videregående hevder elevene at leken er borte, noe de ser på som naturlig ettersom videregående tross alt skal fungere som forberedelse til studiene, og at de er mer modne nå. “Det var mer lek på Ringstabekk, sammen med læring. Hvor man kanskje ikke tenkte over at man lærte, men på grunn av prosjektene da, så ble det spennende.” Koritzinsky (2012) poengterer viktigheten av lek og fantasi innenfor samfunnsfaget. Leken er ofte enda tettere bundet til hardt arbeid og læring enn det mange tror, hevder Koritzinsky (2012). Eksempler på lek elevene møtte på ungdomsskolen var blant annet det å skulle ta roller, kle seg ut som noe og dramatisere. I samfunnsfag kunne de for eksempel ha en fiktiv diskusjon mellom Miljøpartiet De Grønne og Fremskrittspartiet om oljeutvinning i Lofoten. Elevene fikk da lov til å leve seg inn i en rolle og ytre meninger som de ikke nødvendigvis er enige i. Ting ble satt litt på spissen. Dette var aktive arbeidsmåter elevene selv trekker frem som engasjerende og motiverende for læringen. Gjennom leken kan elevene gå inn i ukjent terreng og gi rom for det spontane og fantasifulle. Det kan være en nyttig metode for å få erfaring og for å lære seg viktig kunnskap i samfunnsfaget. (Koritzinsky, 2012, s. 204). Altså kan leken både stimulere kunnskapsproduksjonen i faget og benyttes som en måte å skape motivasjon for læringen på. Saavedra (2012) poengterer at kreativitet ikke er en medfødt egenskap, men at skolen må lære elevene opp til å være kreative. Derfor kan den aktive leken i samfunnsfag være en metode for å støtte opp om utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Elevene er enige i at leken var motiverende og læringsrik, men hevder det er naturlig at den videregående skolen ikke er organisert slik. Jeg mener at det bør være rom for lek også på videregående, dersom vi skal ta utviklingen av kompetanser for det 21. århundre på alvor i skolen.

#### **4.4 Tverrfaglig undervisning og læring**

Når elevene ble bedt om å beskrive ungdomsskolen de har gått på var noe av det første de trakk frem skolens fokus på tverrfaglig undervisning, metoder og læring. På spørsmål om hva elevene forbinder med ungdomsskolen sin, og hvordan den skiller seg fra andre skoler poengteres dette, og særlig fokuseres det på som en kontrast til skolen de går på i dag. Typisk for ungdomsskolen de gikk på er i følge elevene et fokus på “...tverrfaglighet, at alle fagene er litt knyttet inn i hverandre. Sånn er det annerledes på videregående, der har ikke samfunnsfag noe med de andre fagene å gjøre.” Det er tydelig at for elevene har dette vært med på å forme deres tid på ungdomsskolen. Elevene trekker spesielt frem at det tverrfaglige arbeidet gjorde læringen mer virkelighetsnær og spennende, noe som støttes av Mathison og Freeman (1997).

Elevene opplevde at kunnskapen de satt igjen med etter store tverrfaglige prosjekter var mer holistisk og gjennomarbeidet slik det også beskrives av Zou og Deng (2015). De tverrfaglige arbeidene har vært med på å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk, spesielt rundt kildebruk da elevene har måtte ta et stort ansvar for å finne frem til kilder selv. Evne til å tenke kritisk opplever elevene som svært nyttig i møte med samfunnsfaget på videregående skole.

Elevene knytter også tverrfaglig arbeid opp mot motivasjon for læringen: “Når man har tverrfaglige prosjekter er det lettere å komme gjennom faget, man blir ofte litt mer motivert.” Elevene hevder at tverrfaglige arbeidsmetoder ofte er mer praktiske, mer helhetlige, visuelle og eller at det brukes mye tid på dem. Dette gjør det mer motiverende. Samtidig kobles motivasjonen også opp om at det er gjennom de tverrfaglige arbeidsmetodene elevene virkelig får jobbet i grupper og skapt noe sammen. Det sosiale aspektet er også viktig for motivasjonen. Dette støttes opp om av Mathison og Freeman (1997) som hevder at tverrfaglig arbeid ofte er mer utforskende, sosialt og orientert mot elevens samfunnsbilder, og at det derfor kan være mer motiverende for elevene.

“Vi husker best de prosjektene som var store, som det ble gjort mye ut av. Når alle kledde seg ut, vi reiste steder, eller det skjedde noe kreativt eller praktisk. Når det var mange visuelle ting. Det gjør det jo lettere å huske. En ting er å lese om det. Å lese om hvordan ting fungerer. Men å faktisk gjøre det, så du kan binde kunnskapen sammen, da forstår du mye mer.

Dette sitatet er meget interessant ettersom man kan tenke seg hva det står i kontrast til. Det er mulig å argumentere for at dette kan kobles opp mot den progressive pedagogikken ettersom elevene beskriver en pedagogikk, eller praksis, som vektlegger samarbeid og sosiale aktiviteter gjennom det kreative, visuelle og praktiske (Østerud & Johnsen, 2004). I sterk kontrast til dette står de tradisjonelle idealene om målrettet undervisning med testing og kontroll, tavleundervisning og nivådeling (Vaage, 2000). Det er derfor interessant at de samme elevene som savner og etterlyser grunnleggende faktakunnskap fra ungdomsskolen samtidig poengterer at det de husker best, altså den kunnskapen de sitter igjen med - den er produsert gjennom store tverrfaglige, praktiske arbeider. På den måten kan man argumentere for at den progressive pedagogikkens fokus på sosialisering og subjektivering samtidig innebærer kvalifisering ettersom kunnskapen elevene får gjennom disse prosjektene er mer varig og holistisk (Zou & Deng, 2015). Den mer tradisjonelle overføringsmodellen av

kunnskap (Saavedra, 2012) fører i følge elevene til en type kunnskap som lettere glemmes dersom den ikke anvendes i noe praktisk eller brukes i flere fag. Å lære seg å pugge er en ferdighet i seg selv, som ikke skal undervurderes. Det er viktig å besitte evnen til å memorere noe. Likevel understreker elevenes utsagn at den viktigste læringen elevene får i samfunnsfaget ikke er faktabasert eller kan pugges, ettersom denne kunnskapen er begrenset og ikke varig. Derfor støtter elevenes utsagn opp om bruk av tverrfaglig arbeid i samfunnsfaget ettersom det er med på å gi elevene varig kunnskap og forståelse for et fenomen. At det i tillegg er en motiverende måte å arbeide på blir en bonus.

Tverrfaglighet er også viktig i samfunnsfaget fordi det gjør at faget gir mening i koblingen til andre fag, temaer og i forhold til dagsaktuelle saker. Samfunnsfagets legitimitet i ungdomstrinnet springer ut av den overordnede delen av læreplanen og formålet med faget der danning, helhetlig kompetanse, kritisk tenkning og et fokus på demokratisk medborgerskap er sentralt (Børhaug, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Dette som målsetning for faget legitimerer bruk av tverrfaglig arbeid i samfunnsfag. Ved å arbeide tverrfaglig ser elevene koblinger til de andre fagene og til det mer dagsaktuelle elementet. “Det er sånn man ser sammenhengen, og det gjør vi ikke noe av på videregående.” Elevene hevder videre at tverrfaglige prosjekter og arbeid kunne være effektive ettersom man plutselig kunne skjønne noe fra et annet fag også. “Stoffet ga litt mer mening. Man kan nesten få en åpenbaring, litt sånn åååhh, alt henger jo sammen.” Elevenes utsagn støtter altså opp om Koritzinsky (2012) og Zou og Deng (2015) sine teorier om at tverrfaglig undervisning skaper sammenhenger i stoffet, og et mer holistisk kunnskapssyn. Tverrfaglig arbeid kan altså føre til at elevene ser sammenhenger og koblinger mellom fagene som gjør at de kan dra fordel av kunnskapen i flere fag og på flere arenaer (Østern, 2008). Læringen blir mer helhetlig.

Elevene mener også det er viktig å knytte læringsstoffet opp mot et dagsaktuelt tema: “Også må man knytte det man lærer i samfunnsfag opp mot det som skjer nå. Det må gi mening for deg i hverdagen.” Elevene ser verdien i at samfunnsfagundervisningen er rettet mot deres samfunnsbilder og dagsaktuelle saker slik at det gir mening for elevene i sin hverdag (Morris, 2007, Børhaug, 2003). Det fører til at læringen fremstår som mer meningsfull. En slik aktualisering kan også føre til at elevene blir mer bevisste på hvorfor kunnskapen/ferdighetene de opparbeider seg er viktig å besitte. Å forstå hvorfor man må lære om noe kan føre til at elevene blir mer motivert for arbeidet og dermed utvikler en større utholdenhet i møte med læringsarbeidet. Elevene syntes det er lettere å forstå hvorfor de skal



lære noe når det er organisert tverrfaglig. Det fører til at flere lærere er med på prosjektet og det brukes mer tid og ressurser på å aktualisere tematikken for elevene. Elevene hevder at de tverrfaglige prosjektene ofte handler om store og viktige temaer, og at det derfor er lettere å forstå hvorfor man skal bruke tid på dem.

#### **4.4.1 Kildekritikk og kritisk tenkning**

For elevene er det tydelig at i møte med videregående skole har de hatt bruk for trening i å tenke kritisk på ungdomsskolen: “Vi har lært mye om kildekritikk, det å hente ut informasjon og alle sånne ting. Vi er veldig gode på å jobbe selvstendig, og jeg merker at vi fra Ringstabekk vet hvor vi skal lete, hva vi skal hente ut av informasjon og sånn.” Gjennom store prosjektarbeider der elevene selv må ta en aktiv rolle i informasjonsinnhentingsfasen blir elevene tvunget til å forholde seg til ulike typer kilder. Dette fører igjen til at elevene i større grad må ta stilling til hvorvidt kildene er legitime eller ikke og er med på å utvikle deres kildekritiske evner. I store tverrfaglige arbeider må elevene forholde seg til ulike vinklinger på temaer og i større grad se på et fenomen fra ulike ståsteder. Lim (2015) mener gode samfunnsborgere må være i stand til å tenke kritisk rundt gitte sosiale sannheter, og mener kritisk tenkning er avgjørende for å støtte opp om utviklingen av demokratiske ferdigheter. Dette er en viktig målsetning i samfunnsfaget og legitimerer derfor bruken av tverrfaglige metoder i faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er viktig at elevene blir vant til å jobbe med å stille spørsmål ved kunnskapen i fagene (Lim, 2015, Orlowski, 2014, Biesta, 2009). Gjennom tverrfaglig arbeid kan elevene se på fenomener fra flere perspektiver, og elevene får tid til å virkelig fordype seg i noe. Tid til fordypning er viktig for å kunne tenke kritisk omkring fenomenet, og elevene trekker selv frem at de er flinkere til å være kritiske dersom de får god tid til å fordype seg i temaet. Dette kan tverrfaglig arbeid bidra med, ettersom flere fag stiller timer til rådighet, og elevene får fordype seg i temaet fra ulike vinkler. Koritzinsky (2012) hevder at kritisk tenkning har fått for lite fokus i skolen, og at kritisk tenkning er viktig i samfunnsfaget. Ettersom elevene gjennom arbeid med store prosjekter fordyper seg i ulike vinklinger på et tema blir elevene nødt til å oppsøke informasjon på egenhånd, basert på valgt vinkling på prosjektet. Disse prosessene mener elevene har gitt dem uvurderlig innsikt i kildekritikk og utviklet deres evne til kritisk tenkning. Nettopp det å måtte ha et selvstendig forhold til pensum gjennom store tverrfaglige prosjekter der elevene må finne kilder selv - og

ikke bare bli presentert for et kapittel i boken, tror elevene har forberedt dem bedre på å skulle ta stilling til kildekritikk og være mer kritiske i forhold til informasjonen de får.

Elevene uttrykker selv at de har hatt god nytte av sine evner til å være kritiske på videregående, og påpeker at elever fra andre skoler ikke er like bevisste omkring bruk av ulike kilder og informasjon man møter. Årsaken til dette hevder elevene er at “vi har jo gjort det kjempe mange ganger på Ringstabekk. Også har vi fått veldig mange kurs i det. Lærerne har jo lært oss opp i kildekritikk og kritisk tenking sånn spesifikt.” Elevene trekker blant annet frem at de ble stilt ovenfor motstridene meninger og at læreren ofte presenterte saker som var kontroversielle. Det gjorde at elevene engasjerte seg i debatten, og læreren var opptatt av å stille spørsmål til elevene om hvorfor de mener som de gjør. De ble utfordret på sine meninger og gitte sannheter ble gjenstand for debatt. Dette kan fint foregå innenfor det enkelte faget også, tverrfaglig arbeid er ingen forutsetning for å arbeide med kritisk tenkning generelt. Likevel argumenterer elevene for at gjennom de tverrfaglige prosjektene har elevene fått tid og mulighet til å fordype seg i noe som gjør at elevene blir mer engasjerte i å sette spørsmålstegn ved ting. Elevene utvikler derfor evnen til å tenke kritisk selv, gjennom å være engasjert i et prosjekt som krysser de tradisjonelle faggrensene. Muligheten det tverrfaglige arbeidet gir til å bruke god tid på noe, og dykke ned i et tema er uvurderlig for å utvikle evne til å tenke kritisk og til å skape engasjement for et tema. Kritisk tenking blir kategorisert som en kompetanse for det 21. århundre (Saavedra, 2012) og det er derfor viktig å arbeide med kritisk tenkning for å utvikle fremtidens samfunnsborgere. Tverrfaglige arbeidsmetoder kan være en god måte å stimulere denne kompetansen på.

#### **4.4.2 Kontinuitet og dybdelæring**

Elevene er opptatt av det faktum at de tverrfaglige arbeidene har tatt mye tid og at det er deilig med mer kontinuitet på videregående skole. Det er tydelig at elevene mener tverrfaglige prosjekter er tidkrevende, og at det ikke alltid er en fordel for alle fag. “Det kan være veldig overvekt av noe.” Noen fag er vanskeligere å inkludere i et større prosjekt, og kan derfor miste noe av effekten eller fordelen ved å jobbe intensivt med et tema på tvers av fagene. Elevene er tydelige på at samfunnsfaget er et enkelt fag å arbeide med tverrfaglig, da nesten alle prosjekter de har vært gjennom har vært mulige å gjøre dagsaktuelle eller interessante innenfor enten samfunnskunnskap, historie eller geografi-elementene i faget. Det er spesielt matte elevene trekker frem som problematisk. Elevene hevder at matte sjelden var integrert i

det tverrfaglige. Likevel mistet faget timer slik at elevene kunne fokusere på det tverrfaglige prosjektet. “Jeg har merket at det er veldig godt med kontinuitet i matten, eller å ha fokus på det da. Man mister litt den kontinuiteten når man jobber tverrfaglig. Ikke at det alltid er best.” I samfunnsfag mente elevene derimot at dette problemet ikke var like gjeldende, og at kontinuitet ikke er like viktig innenfor samfunnsfaget ettersom faget ikke alltid følger en naturlig progresjon, men inneholder ulike faglige temaer som ikke alltid kan bygges på hverandre. Da fungerer det å arbeide i bolker.

Elevene poengterer også at tverrfaglige prosjekter kunne ta mye tid, og at det derfor førte til at de fikk fordype seg ordentlig i deler av pensum. Dette mener elevene var en stor fordel, men at det også kunne føre til at enkelte deler av pensum ble mindre gjennomgått og eller utelukket. “Vi hoppet over noe stoff, eller rushet litt gjennom.” Alle temaer kan ikke være gjenstand for et tverrfaglig prosjekt, og noen temaer fikk derfor mindre oppmerksomhet eller fokus. De fleste elevene mener dette ikke har vært problematisk i samfunnsfag, da videregående også har bydd på mye repetisjon, og at de derfor har rukket å ta igjen det tapte på enkelte temaer. Det elevene beskriver kan ikke sies å være potpurri-problemet som beskrevet av Mathison og Freeman (1997). Heller enn at undervisningen blir små biter av fagene (potpurri) kan det virke som om den tverrfaglige undervisningen har favorisert noen fag og temaer på bekostning av andre. Det kan ha ført til lite kontinuitet i enkelte fag eller manglende kunnskap i andre.

Men jeg ser jo på videregående at de fleste ikke husker så mye av det de har lest i boka uansett. Men jeg er jo rågod på Pearl Harbor, fordi det jobbet jeg med på ungdomsskolen - og da tenker jeg at dette kan jeg virkelig godt. Og da har jeg likevel noe å bygge på i timen... Så jeg liker egentlig den formen, selv om man ikke fikk med seg alt der og da.

Det eleven beskriver her kan kobles opp mot begrepet *Fremtidens skole* (NOU, 2015) beskriver som dybdelæring. Elevene kaller det ”en mer helhetlig forståelse.” Uansett begrep handler denne dybdelæringen eller forståelsen om at elevene tar i bruk ulike strategier for å løse oppgaver og at elevene får tid til å dykke ned i et tema. Dette innebærer at elevene må ta aktive valg, fordi dybdelæring betyr ikke dybde i alt for alle (NOU, 2015). Elevene må være bevisst sine læringsprosesser og dermed være i stand til å ta valg knyttet til hva de skal fordype seg i (NOU, 2015). Elevene hevder at tverrfaglige arbeidsmetoder bidrar til

dybdelæring eller en helhetlig forståelse. Spesielt trekker elevene frem prosjektarbeidsmetoden som en måte å fokusere på dybden i et tema på og at denne metoden har gjort elevene mer bevisst sine egne arbeidsvaner og rutiner. Videre påpeker elevene at den økte motivasjonen elevene har for det tverrfaglige også knyttes til det faktum at de kan fokusere på ett prosjekt av gangen. Det gir elevene en ro til å kunne fordype seg i noe, og ikke forholde seg til mange ulike fag og prosjekter på en gang. Dette gjør at elevene legger mer arbeid inn i det ene temaet de jobber med, og dermed blir arbeidet mer motiverende - de legger prestisje inn i prosjektet. Elevene hevder også at det gir et mer helhetlig bilde av temaet, noe Zou og Deng (2015) også påpeker gjennom deres begrep holistisk kunnskap. Dette er også i overensstemmelse med *Fremtidens skole* (NOU, 2015) sine betraktninger om dybdelæring, og at fokus på et tema (på bekostning av noe annet) gir en dypere forståelse.

## 4.5 Kompetanser for det 21. århundre

Saavedra (2012), Griffin og Care (2015) trekker frem kritisk tenkning, samarbeid, kommunikasjon og kreativitet som fire viktige kompetanser for det 21. århundre. I tillegg nevnes også problemløsning, endringsvillighet og innovasjon. For elevene virket ikke disse begrepene som fjerne kompetanser for fremtiden, men heller som egenskaper de allerede besitter eller jobber med å utvikle. Saavedra (2012) mener det er tre sentrale måter man bør arbeide på i skolen for å møte kravene om kompetanser for det 21. århundre. For det første trekker hun frem at man bør overføre kunnskap fra et felt til et annet. Elevene har gjennom sine uttalelser vist at et fokus på store tverrfaglige prosjekter gjør at de kan dra nytte av kunnskapen de får innenfor flere fag og at de plutselig oppdager hvordan ting henger sammen. Elevenes uttalelser viser derfor at de opplever den tverrfaglige tilnærmingen til læring som en aktuell måte å arbeide på for å utvikle kompetanser for det 21. århundre, noe som også støttes opp om av internasjonal forskning (Damron-Rodriguez & Effros, 2008, Mathison & Freeman, 1997, Styron, 2013). De neste poengene Saavedra (2012) trekker frem er at elevene bør arbeide i grupper samt at skolen bør vektlegge kreativitet mer.

Jeg synes Ringstabekk er flinke på mange av disse punktene, det var nesten litt som å tenke på Ringstabekk når jeg hørte disse punktene. Med bedriften, der alle ble satt i arbeid osv. Det tente en liten gnist hos meg iallfall. I tillegg til at man fikk være kreativ her. Samarbeid i grupper. Dere

byttet roller i gruppene så alle fikk øvd seg på å være ledere osv. Vi fikk jo oppfølging underveis i gruppearbeidet.

Elevene er samstemte om det faktum at de mener Ringstabekk har fokusert på kompetanser for det 21. århundre. Selv hevder elevene at dette er kompetanser som de allerede har utviklet gode ferdigheter i. Men i møte med videregående skole er det ikke disse kompetansene som blir vektlagt, her er det kvalifiserings-dimensjonen som er mest gjeldende (Biesta, 2009).

Ringstabekk er gode på dette, det er veldig variert. Det er grupper, det er masse rare prosjekter og perioder og.. Ja, ledelse, det går jo inn når du er på en gruppe. Alle må ta litt ledelse selv. Det var fint å jobbe sånn for å ha denne kunnskapen til videregående. Der er det mer selvstendig, det er jo studieforberedende. Og det er jo sånn studiet blir, så vi må jo øve på det også.

Det kan altså virke som om elevene på ungdomsskolen har vært gjennom en mer progressiv pedagogikk, mens videregående skole i større grad er orientert mot det mer tradisjonelle (Østerud & Johnsen, 2004). At det på videregående skal fokuseres mer på kvalifisering enn sosialisering og subjektivering fremstår som uproblematisk for elevene (Biesta, 2009). Selv om elevene tidvis savner enkelte elementer fra ungdomsskolen som for eksempel et mer tverrfaglig fokus, virker det også som om elevene mener dette er en naturlig endring, og ettersom videregående skole er studieforberedende - så er det slik det *må være*. Elevenes uttalelser understreker at dersom vi ønsker å arbeide med kompetanser for det 21. århundre kan en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring være et godt utgangspunkt. Forskning generelt (Griffin & Care, 2015, Pellegrino & Hilton, 2012, Saavedra, 2012) er i overenstemmelse med elevenes uttalelser. For å utvikle kompetanser for det 21. århundre er det lurt å arbeide mer med samarbeid i grupper, ha en tverrfaglig tilnærming til læring, stimulere til økt elevaktivitet og ha et fokus på kreativitet og engasjement i læringsprosessen. Elever i dette forskningsprosjektet mener den progressive pedagogikken kan møte behovet som stilles til fremtidens borgere, gjennom kompetanser for det 21. århundre. Likevel er elevene også opptatt av den tradisjonelle kvalifiserings-dimensjonen, og fokuserer på betydningen av karakterene i skolen (Biesta, 2009). Når de snakker om karakterer synes enkelte elever at den mer tradisjonelle modellen de har på videregående er enklere å forholde seg til og gir et mer oversiktlig bilde av hva som forventes av deg for å oppnå gode resultater.

Prosesen er mer forutsigbar og rangerer elever basert på hvor gode de er til å huske det som står i boken. For å utvikle kompetanser for det 21. århundre må elevene reprodusere mindre og i større grad stille spørsmålstegn til informasjonen de får og lære seg å skape noe i samhandling med andre (Saavedra, 2012). Dette kan gjøres tverrfaglig. Elevene er enige i dette, men det kan virke som om elevene ikke opplever at kompetanser for det 21. århundre er det viktigste å jobbe med fremover. Vurderingssituasjonene og organiseringen av skoledagen og læringen på videregående er med på å signalisere ovenfor elevene et fokus på andre kompetanser enn disse.

Utfordringen vi står ovenfor er i større grad knyttet til hvordan man kan forene disse to - et fokus på den progressive læringen som fører til viktige kompetanser for det 21. århundre men samtidig et skolesystem som rangerer elevene og sørger for et rettferdig opptak til videre studier. Det er også viktig å ta hensyn til kritikken mot den progressive pedagogikken, da alle former for dialog og et tverrfaglig fokus i grupper ikke automatisk vil føre til utvikling av kompetanser for det 21. århundre (Nyre, 2012). Det er viktig at lærerne har erfaring med og kompetanse til å gjennomføre progressiv undervisning på en god måte, samt at det brukes hensiktsmessig. Den beste undervisningen er variert, og selv på en progressiv skole som Ringstabekk foregår det masse tavleundervisning (som er forbundet med tradisjonell pedagogikk). Elevenes ønske er å benytte seg av mer tradisjonelle metoder i en tidlig fase av læringsarbeidet. Videre hevder de at de progressive prinsippene fungerer best dersom elevene har litt kunnskap fra før. Da er det lettere å få alle elevene med i et aktivt tverrfaglig læringsarbeid. Slik kan man utvikle kompetanse for det 21. århundre samtidig som elevene opplever å være kvalifisert for videre studier. På denne måten kan elevene lære seg viktig kunnskap i faget samtidig som man engasjerer elevene i læringsarbeidet.

## **4.6 Metakognisjon**

Elevenes innsikt i å tenke om å tenke, eller metakognisjon er vanskelig å få tak på (Baird, 1986). Likevel viser elevene i denne undersøkelsen stor forståelse for egne læringsprosesser og valg av læringsstrategier. Dette kobler Elstad og Turmo (2008) opp mot metakognisjon. Det er tydelig at skolegangen disse elevene har vært gjennom frem til nå har gjort elevene i stand til å tenke omkring læring. Spesielt trekker elevene frem opplæring i læringsstrategier og et bevisst arbeid med muntlige ferdigheter som to ting de har tatt dratt nytte av på

videregående. Knyttet til læringsstrategier og muntlige ferdigheter besitter elevene et bredt metaspråk, og elevene er veldig bevisste på hva som fungerer optimalt for deres utvikling. Det er tydelig at et fokus på muntlige ferdigheter på ungdomsskolen utviklet deres evne til å holde fremføringer og delta i debatter. Det har også gitt elevene viktig opplæring knyttet til å tenke kritisk og finne ut hva som er viktig informasjon. “Vi er best på presentasjoner. Men ikke bare det muntlige, men også innholdet og oppsettet. Alt som handler om å være kritisk, dra ut hva som er viktig.” På spørsmål om hvorfor elevene opplever å være så dyktige på presentasjoner og informasjonsinnhenting forteller de at skolen har arbeidet bevisst med dette. I tillegg opplever elevene at det kontinuerlige gruppearbeidet med tverrfaglige prosjekter har vært god øving i nettopp dette. Elevene opplever selv at Ringstabekk skole har arbeidet systematisk med fremføringer og muntlige ferdigheter generelt. Gjennom å se på andre presentere og å få tilbakemeldinger rett etter fremføringene opplevde elevene at de lærte masse om hvordan de kan utvikle sine egne presentasjonsferdigheter. Elevene trekker frem at det var en fordel å se på andre holde presentasjoner og høre hva de fikk i tilbakemeldinger. På den måten justerte elevene sin egen praksis og fikk en dypere innsikt i hva som fungerte godt og ikke. Elevene ble mer bevisste.

Et annet poeng elevene trekker frem som positivt ved Ringstabekk og som kan ha vært med på å utvikle deres metakognitive bevissthet er fokuset på arbeidsvaner og ansvar. Elevene følte i møte med videregående skole at arbeidsvanene de hadde fått med seg fra ungdomsskolen var gode å ha.

Jeg har fått den kompetansen at jeg kan være min egen lærer. Hvordan jeg skal lære meg stoff, hvordan jeg skal orke å sette meg ned for å jobbe, kommunisere med andre og hvordan jeg skal legge frem stoff for andre.

Elevene mener selv dette knyttes til ansvaret de har måtte ta i prosjekter og gjennom ulike typer gruppearbeid. De hevder de har måtte ”jobbe og systematisere en del selv.” Gjennom gruppearbeidet måtte elevene ta mer ansvar og fant raskt ut av hvilke arbeidsmåter som fungerte godt. Elevene trekker også frem at de fikk veiledning i gruppearbeid og læringsstrategier underveis.

Ringstabekk er en skole der du lettere kan utvikle deg, fordi du må prøve ut mye nytt. Og du må prøve endel på egenhånd. Eller prøve og feile i

gruppe. Jeg tror du blir sterkere som person, og at du finner deg selv raskere enn på en annen ungdomsskole.

Lærerne på Ringstabekk hadde et stort fokus på læringsstrategier, og tidvis ble elevene tvunget til å bruke noen spesifikke strategier. For eksempel kunne elevene få beskjed om å benytte seg av tankekart en uke og VØL-skjema en annen. Gjennom en systematisk gjennomgang og utprøving av ulike strategier, med tilhørende modelleringer mener elevene selv at de fikk større innsikt i hvilke læringsstrategier som finnes. Dette trekkes også frem av Turmo (2008) som helt sentralt for at elevene skal ta de nødvendige grepene som bidrar til best læring (i Elstad & Turmo, 2008). Utover i utdanningsløpet fikk elevene velge mer fritt hvilke strategier de tok i bruk. Elevene måtte derfor utvikle en bevissthet om hva som fungerte best for dem selv og ta selvstendige valg. I møte med andre gruppemedlemmer fikk de også sett hvordan andre jobbet, og måtte forsøke å samkjøre egne arbeidsvaner med andres. Dette sammenlignings-elementet mener elevene gir økt bevissthet. I tillegg til dette mener elevene at vurderingsformene også kan være med på å gi elevene økt innsikt, dersom de er utformet på en god måte.

Jeg lærte veldig mye når vi på ungdomsskolen fikk levere inn tekster, og få den revidert eller bli fortalt hva som burde endres. Da kan vi levere inn på nytt, og sånn får vi mulighet til å utvikle oss. På videregående får vi bare igjen teksten med et notat om hva som kunne ha vært bedre. Så det savner jeg egentlig.

Dette sitatet forteller hvor viktig tilbakemeldingsformens utforming er for å støtte opp om elevenes metakognitive utvikling. Dersom elevene har flere underveisvurderinger der de får flere sjanser, eller innspill underveis blir elevene blir mer åpne for å reflektere rundt egen kunnskap enn dersom elevene bare får igjen vurderingene med karakter tilslutt. Da legges vurderingen raskere bort og elevene reflekterer mindre over egen læring, altså utnyttes ikke potensialet tilbakemeldingen har for å utvikle elevenes metakognitive bevissthet. Dette bør samfunnsfagslærere bite seg merke i, og vi må huske på at hver vurderingssituasjon og tilbakemelding vi gir elevene har potensiale til å være med på å utvikle elevenes metakognitive bevissthet.



## 4.7 Overgangen til videregående skole

Vi hører ofte lærere og elever snakke om videregående-sjokket. Ungdomsskolelærere ønsker selvsagt å forberede elevene sine best mulig på veien videre. Det er derfor interessant å høre hva elevene selv sier. Hva er de godt rustet til? Hva mangler de av ferdigheter og kompetanser? Var det en stor endring å begynne på videregående? Elevene i denne undersøkelsen går på tre ulike videregående skoler i Oslo og Akershus. Felles for dem alle er følelsen av å være forberedt og klare for å begynne på videregående skole.

Forskjellen fra barneskolen til ungdomsskolen var helt sykt stor forandring. Men å gå fra ungdomsskolen til videregående er ikke like stort i det hele tatt. Du vet hva du går til.

Den største overgangen for elevene handler om bruk av lærebok, faste timeplaner, små lukkede rom og mer selvstendig jobbing. Det interessante i denne konteksten derimot, er heller elevenes retrospektive tanker om egen skolegang. Hvilke ting som foregikk på ungdomsskolen var essensielle i forhold til å stille forberedt på videregående, eller i et senere studie og arbeidsliv? Hva var uvesentlig?

Det der med å dykke inn i store temaer, det tror jeg har hjulpet veldig mye. Å måtte finne informasjon selv, og å måtte være kritisk. Det tror jeg er litt spesielt med Ringstabekk, det å ha store prosjekter som du har jobbet med. Så du har fått gode arbeidsvaner av det, og måtte hele tiden forholde deg til kilder og sånn veldig tidlig.

Selv om dette er gjentakende poenger er det interessant å trekke frem igjen ettersom eleven i dette sitatet tydeliggjør at de store prosjektene har vært viktige for hens følelse av å være forberedt på videre skolegang. “Jeg følte meg veldig klar for vgs.” Elevene opplever at de stiller forberedt og klare for å møte videregående skole etter at de har gått på Ringstabekk ungdomsskole. Selv om det eksisterer en opplevelse av at ungdomsskolen de har gått på representerer noe helt annet enn de videregående skolene elevene har møtt. Spesielt trekker elevene frem gruppearbeider, prosjekter som fungerte på tvers av fag, engasjerte lærere og mer lekpreget aktivitet. Opplevelsen til elevene i denne undersøkelsen er at videregående skole representerer noe strengere og mer forutsigbart. Den videregående skolen elevene

beskriver er i større grad tradisjonell, mens elevene opplevde at Ringstabekk ungdomsskole var mer progressiv. På mange måter kan det se ut til at vi står i den samme debatten mellom det progressive og det tradisjonelle som vi gjorde på slutten av 1990-tallet og starten av 2000-tallet. Det eksisterer en brytning mellom de pedagogiske ideologiene. Hva betyr dette for elevenes opplevelse av egen skolegang? Elevene opplever at skolegangen de er gjennom stadig blir mindre sosial og mer individuell. Det sosiale aspektet blir tildelt stadig mindre verdi i skolen jo høyere opp i systemet elevene befinner seg. For elevene fremstår dette som naturlig, samtidig kjenner ikke elevene til noe annet. Selv om verken jeg eller elevene ønsker at all skolegang skal være organisert etter progressive prinsipper er det mulig å anta at ved å utelukke de progressive prinsippene helt er det et enormt potensiale for læring som forblir uutnyttet. Elevene trekker spesielt frem evne til kritisk tenkning, samarbeidsferdigheter, muntlig kommunikasjon og et engasjement for læringen som knyttes til de progressive prinsippene. Dersom videregående skole og høyere utdanning styres av en tradisjonell tankegang kan dette potensialet for læring gå tapt.

Til tross for at Ringstabekk ungdomsskole og elevenes videregående skoler trekker i to ulike pedagogiske retninger føler elevene at en progressiv ungdomsskole som Ringstabekk kan forberede dem på en tradisjonell videregående skole. ”Alle fra Ringstabekk er veldig godt rustet.” Men noen utfordringer har det også vært i møtet med den tradisjonelle videregående skolen (Østerud & Johnsen, 2004).

De fleste temaene på Ringstabekk var ikke så veldig kjedelige, men på videregående er det mange veldig kjedelige temaer, så vi er kanskje ikke så godt rustet til å liksom holde ut da.

Elevenes utholdenhet i møtet med skolen. Evnen til å holde ut når det ikke er motiverende. Her har kanskje elevene noe å gå på, i følge dem selv. At skoledagen tidligere ble møtt med avbrekk som lek og sosiale aktiviteter kan gjøre det vanskelig å holde ut lange dager på videregående. Et annet element som trekkes frem av elevene er møtet med det mer tradisjonelle klasserommet. Det var en stor overgang for enkelte elever å ikke ha åpne klasserom lenger.

I starten var det vanskelig å sitte i et vanlig klasserom på vgs. Jeg følte meg litt innelåst. Når man har åpne klasserom gir det en viss følelse av

frihet. At man er der for å interessere seg i noe, mer enn bare å pugge noe. Mens på videregående er det veldig fokusert på å terpe ting, mens på ungdomsskolen var det også litt fokus på å skape engasjement.

Både lærernes tydelige engasjement, men også utformingen av undervisningsrommet blir av elevene knyttet tett opp mot en følelse av frihet.

På Ringstabekk var det mange engasjerte lærere som snakket mye utenfor pensum. Det virket nesten som om man hadde valgt faget selv, det syntes jeg i hvert fall. Sammenlignet med videregående, hvor du sitter alene på en pult, med en bok samtidig som læreren skriver på tavla.

Disse sitatene tydeliggjør det faktum at tradisjonelle prinsipper om tavleundervisning og overføringsmodellen av kunnskap (Saavedra, 2012) er mindre motiverende for elevene. Samtidig er det viktig at skolegangen ikke bare inneholder lek men også produserer kunnskap og gjør elevene kvalifisert til et videre studie og arbeidsliv (Biesta, 2009). Det er interessant at utformingen av klasserommet og lærerens engasjement kan ha en så stor påvirkning på elevenes engasjement at det gir en følelse av frihet. Denne følelsen av frihet er i følge elevene tett knyttet til motivasjonen for læringsarbeidet, og at det var med på å gjøre elevene mer engasjerte for læringen på ungdomsskolen. Enkelte av disse elementene bør med fordel kunne overføres til den videregående opplæringen uten at det går på bekostning av elevenes kvalifisering.

## 5. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt elevenes opplevelse av egen skolegang på en åpen ungdomsskole med fokus på gruppearbeid og tverrfaglig undervisning i samfunnsfag. Gjennom publiseringen av *Fremtidens skole* (NOU, 2015) snakkes det mer om fagfornyelse og utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Et av formålene med denne oppgaven var å undersøke elevenes perspektiver på hvordan man bør arbeide for å møte fremtidens skole og samfunn på en kritisk og konstruktiv måte. Jeg var interessert i elevenes stemme og syn på

hva det vil si å være forberedt på fremtidens krav og hvordan man bør arbeide med dette. Problemsstillingene for oppgaven lyder slik:

*Hva trekker elever frem som styrker og svakheter ved en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring i samfunnsfag?*

*På hvilken måte støtter en tverrfaglig og gruppebasert tilnærming til læring opp om formålet med samfunnsfagundervisningen i skolen, og kompetanser for det 21. århundre?*

Oppgaven har fokusert på elevenes uttalelser knyttet til egen skolegang, overgangen til videregående skole og forberedelse for fremtiden gjennom kompetanser for det 21. århundre. Målet er at oppgaven skal gi økt innsikt i og forståelse for de metoder vi anvender i samfunnsfagklasserommet. Hvilke arbeids- og vurderingsformer fremmer utviklingen av kompetanser for det 21. århundre, og hva mener elevene selv er viktige kompetanser å besitte? Slike spørsmål dannet bakgrunnen for min interesse for denne oppgaven.

Avhandlingen tok utgangspunkt i tidligere elever ved Ringstabekk skole, som nå går i andre klasse på videregående. Ungdomsskolen er organisert etter progressive prinsipper med vekt på gruppearbeid, tverrfaglige temaer og utforskende undervisning. Elevene opplever at deres videregående skoler er mer tradisjonelle gjennom for eksempel mer utstrakt bruk av lærebok og mer tavleundervisning. Overgangen fra det progressive til det tradisjonelle i møte med videregående har i følge elevene gått fint. Elevene ser det som naturlig og uproblematisk at den videregående skolen er organisert etter mer tradisjonelle prinsipper. Videregående skole oppleves som mer seriøst enn ungdomsskolen og skal forberede elevene på videre utdanning. Derfor mener elevene det er naturlig at skolen bruker læreboka mer aktivt og at det er mindre lek og aktivitet i undervisningen. Det eksisterer en tanke om at det er sånn det skal være, og at det er slik de må jobbe for å være forberedt på videre studier. Det kan altså se ut til at elevene opplever at skolesystemet går fra å være progressivt til å stadig bli mer tradisjonelt jo eldre elevene blir. Det sosiale aspektet blir tildelt mindre verdi jo eldre elevene blir, og elevene opplever at skolesystemet stadig blir mer individualistisk. Dette problematiseres ikke av elevene, men de savner en mer helhetlig vinkling på læringen og at fag og temaer er samkjørte. Elevene mener at det er vanskeligere å engasjere seg i skolearbeidet og hevder de er mindre motiverte for skolearbeidet på videregående. Denne mangelen på motivasjon knyttes av elevene opp mot det manglende sosiale aspektet og en mindre helhetlig tankegang.

På den annen side er hverdagen mer strukturert for elevene på videregående skole, og elevene opplever en økt forutsigbarhet gjennom de tradisjonelle prinsippene om tavleundervisning, prøveplaner og bruk av lærebok. Elevene føler seg forberedt for videregående skole selv om de hevder å ha arbeidet på en helt annen måte på ungdomsskolen: "Alle fra Ringstabekk er veldig godt rustet." Likevel poengterer elevene at de ikke får bruk for alle kompetansene de har utviklet på ungdomsskolen i møte med videregående opplæring, men er likevel glade for å besitte disse kompetansene. Elevene trekker blant annet frem samarbeidskunnskap, evne til å tenke kritisk og gode muntlige ferdigheter som egenskaper de arbeidet med på ungdomsskolen, men som er mindre sentrale på videregående. På videregående hevder elevene det er viktigere å kunne memorere læreboken.

Styrkene ved en modell som Ringstabekk er i følge elevene at skolen bidrar til å utvikle deres kritiske bevissthet, at arbeidsformene skaper engasjement, utvikler deres muntlige ferdigheter og gir elevene innsikt i egne læringsprosesser. Dette bidrar til dybdelæring. De progressive prinsippene bidrar til å utvikle elevenes subjektivering og dannelse gjennom et fokus på både sosialisering og subjektivering, ikke bare kvalifisering (Biesta, 2009). Dette er i tråd med formålet med samfunnsfaget og den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Utfordringene modellen står ovenfor er blant annet elevenes utholdenhet i møte med den tradisjonelle skolen. Elevene mener også at modellen er nødt til å prioritere enkelte temaer eller fag over andre og at dette kan føre til lite kontinuitet i fagene. Elevene føler seg mindre kunnskapsrike enn sine nye medelever når det gjelder allmennkunnskap. Dette gjorde elevene tydelig gjennom sitater som: "vi er ikke de beste på quiz, akkurat."

Oppgaven har også undersøkt elevenes opplevelse av utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Elevene opplever å ha fokusert på disse kompetansene, og mener de er bedre enn medelever fra andre videregående skole på nettopp muntlig kommunikasjon, problemløsning, samarbeid og ledelse. Dette er noen av de mange kompetansene for det 21. århundre (Saavedra, 2012). Elevene mener det er gode kompetanser å ha i bagasjen, men hevder det ikke er disse ferdighetene som gir uttelling på videregående. Innenfor samfunnsfaget er kompetanser for det 21. århundre i overenstemmelse med formålet for faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er derfor et fag som med fordel bør benytte seg av progressive prinsipper og som bør være et foregangsfag for å utvikle kompetanser for det 21. århundre. Denne avhandlingen har gitt elevenes perspektiver knyttet til hvilke av disse

kompetansene man kan utvikle gjennom en progressiv pedagogikk. Videre påpeker elevene at dersom man ønsker å fokusere på disse kompetansene må både undervisning og vurderingsformer tilpasses det formålet. Måtene man arbeider på, og hvordan vurderingen er utformet, vil påvirke hva elevene opplever som verdifull kompetanse eller ferdigheter å ha i faget.

Enhver samfunnsfagslærer bør være interessert i elevenes perspektiver og tanker, det er tross alt disse elevene som skal utgjøre fremtidens borgere. Derfor er det viktig at samfunnsfagslæreren støtter opp om medvirkning i skolen generelt, og tar inn over seg elevenes syn på ønsket organisering av undervisningen. For å møte fremtidens skole er det viktig å forholde seg aktivt til forskning knyttet til kompetanser for det 21. århundre og hvordan man skal arbeide for å videreutvikle disse. Men det blir også av betydning å lytte til elevene som skal gjennomgå undervisningen. Selv om elevene ikke problematiserer at de tradisjonelle prinsippene får større plass i skolen jo høyere opp i utdanningssystemet man beveger seg, trekker elevene tydelig frem at denne organiseringen fører til at viktige kompetanser ikke blir fremmet. Det ligger mye uutnyttet potensiale i en organisering av skolehverdagen der det sosiale aspektet er glemt. Gjennom aktiv bruk av gruppearbeid og mer praktiske arbeidsmetoder hevder elevene de i større grad utvikler evne til kritisk tenkning og blir mer bevisst sin egen læring (som kan knyttes opp til utviklingen av metakognisjon). De hevder også at skolearbeidet blir mer motiverende og at de selv er mer engasjerte. Dette er positive faktorer vi også bør benytte oss av høyere i utdanningssystemet, selv om den tradisjonelle tankegangen står sterkere der. Dersom samfunnsfagslærerne klarer å engasjere elevene i læringsarbeidet, vil samfunnsfagundervisningen fremstå som mer meningsfull. Det kan igjen føre til at samfunnsfagundervisningen i større grad arbeider med formålet med faget og den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017). Disse perspektivene bygger på en forutsetning om at kompetanser for det 21. århundre blir noe av det viktigste skolen arbeider med i tiden fremover.

Arbeidet med denne avhandlingen har gitt meg som forsker innsikt i elevenes tanker og meninger om viktige problemsstillinger man møter som lærer i samfunnsfag, og har derfor ført til økt didaktisk innsikt hos meg. Den har vært med på å prege min tanke om hvordan man bør organisere undervisningen i samfunnsfag, og hvordan undervisning og vurderinger bør utformes for å stimulere til engasjement, aktivitet og utvikling av kompetanser for det 21.

århundre. Dette mener jeg at er viktige målsetninger i faget, uansett hvor i utdanningsløpet man befinner seg.

## **5.1 Veien videre**

Denne oppgaven har søkt å gi innsikt i et mangelfullt forskningsfelt. Forskning om tverrfaglig utvikling, gruppearbeid og kompetanser for det 21. århundre er nokså utbredt, men mangler elevperspektivet (Børhaug m. fl., 2015, s. 28). En liten kvalitativ studie som dette – med bare 9 informanter – har en del begrensninger hva gjelder å påvirke forskningsfeltet. Studien oppfordrer derfor til videre studier knyttet til progressiv pedagogikk og utviklingen av kompetanser for det 21. århundre, helst fra elevens perspektiv. Det er mulig å bruke denne avhandlingen som utgangspunkt for videre forskning på feltet. Dette er spesielt viktig innenfor samfunnsfagdidaktikken, ettersom faget søker å utvikle kritiske og bevisste elever som evner å orientere seg i en ellers nokså uforutsigbar verden. Faget bør derfor være et foregangsfag for å utvikle kompetanser for det 21. århundre hos elevene, og bør søke mer kunnskap om hvordan man best arbeider med dette. Videre forskning kan være med på å gi en større forståelse for hvordan man bør arbeide for å møte fremtidens krav, og undersøke hvilke arbeidsmetoder elevene opplever som motiverende og engasjerende. Det kom tydelig frem i denne avhandlingen at elevene hevder de progressive prinsippene var mer motiverende enn den tradisjonelle organiseringen. Det er derfor interessant om videre forskning kan knyttes til hvilken rolle dette engasjementet, og aktivitet mer generelt, har innenfor samfunnsfagdidaktikken og formålet faget ønsker å dekke.

Studien åpner opp for et større fokus på utviklingen av kompetanser for det 21. århundre. Dersom vi ønsker å bidra til å utvikle kvalifiserte borgere i fremtidens samfunn er det viktig at skolen tar innover seg hvordan man best arbeider med disse kompetansene. Her er elevenes uttalelser i overensstemmelse med tidligere forskning (Saavedra, 2012, Griffin & Care, 2015). Likevel er det ønskelig at videre forskning dykker dypere inn i hvordan man kan arbeide med å utvikle disse kompetansene også innenfor videregående opplæring og høyere utdanning. Hvorfor er det slik at elevene opplever at skolegangen går fra det progressive mot det stadig mer tradisjonelle jo eldre de blir? Dette er spørsmål som med fordel kan besvares i videre studier på feltet.

## Litteraturliste

Baird, J. R (1986): *Improving learning through enhanced metacognition: A classroom study* European Journal of Science Education 8.

Berge og J.H. Stray (red.) (2012): *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Biesta, G. J. J. (2006): *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers

Biesta, G.J.J. (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Biesta, G.J.J. (2011): The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*. 30 (2).

Bolstad, B., Bonde, E., Haugerud, I.E., Jacobsen, I., Raaum, E., Teigen, K.Å, (2001) *Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstabekk skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Brophy, J. & Alleman, J. (1991): *A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea*. Educational Leadership.

Broström, S. og Hansen, M. (2004): *Didaktikk og dannelse*. DAMM & Søn.

Bybee, R. W. (2009): *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Colorado Springs.

Børhaug, K. (2005): "Hvorfor samfunnskunnskap?" i Børhaug, K, Fenner, A.B & Aase, L. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Hunnes, O.R., Samnøy, Å. (2015): *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dewey, J. (2000): "Den nye pedagogikk". i Vaage, S. (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Ekeberg, T.R & Holmberg, J.B. (2011): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Elstad, E & Turmo, A. (2008): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforlaget



- Freire, P. (2003): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Førland, T. E (1996): *Drøft: lærebok i oppgaveskriving* Oslo:Gyldendal
- Hmelo- Silver, C., Duncan, R. G & Chinn, C.A. (2007): *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)* Educational Psychologist.
- Honkala, M., Heikkinen, S., Lehtovuori, A., & Leppavirta, J. (2015): *Do autonomously motivated students benefit from collaborative learning methods?* Paper presentert ved Global Engineering Education Conference.
- Hunnes, O. R (2015) “Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag” i Samnøy, Å, Hunnes, O.R. & Børhaug, K.(2015): *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Oslo: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirschner, P., Sweller, A., & Clark, R.E. (2006): *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. Educational Psychologist.
- Klafki, W. (2001): *Dannelses teori og didaktikk*. Nye studier. København: Klim forlag
- Kleven, T. A. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Koritzinsky, T. (1997): *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen*, Oslo: Gyldendal. □
- Koritzinsky, T. (2012) *Samfunnskunnskap*, Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langø, M. (2015) “Å drøfte i samfunnskunnskap” i Børhaug, K & Hunnes, O.R, (2015): *Spadestikk i samfunnsdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lied, S. (2005): *Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget: Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?* Norske og nordiske tidsskriftartikler
- Lim, L. (2015) Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013): *Interthinking : putting talk to work*. London: Routledge.

- Ludvigsen, S. R., & Handal, G. (2002): "Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser?" I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage
- NOU 2015:8 (2015): *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
- NOU 2011:20 (2011): *Ungdom, makt og medvirkning*. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- Nyeng, F. (2004): *Vitenskapsteori for økonomer*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Oettingen, A. (2015): *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Århus, Klim
- Orlowski, P. (2014) "Critical media literacy and social studies. Paying heed to Orwell and Huxley" i Ross, E. W. *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press.
- Sandahl, J. (2015): *Social studies as socialisation, qualification and subjectification*. Paper presentert ved ECPR's General Conference, Montreal.
- Selwyn, D. (2014): "Why inquiry" i Ross, E.W, *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press
- Sfard, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*.
- Shor, I. (1992): Education is politics: An agenda for Empowerment. *I Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University Press.
- Sjøberg, S. (2001): "Innledning: skole, kunnskap og fag." i Svein Sjøberg (red.) *Fagdebatikk fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Slaattelid, H. (1997): *Regime under kritikk: Hans Skjervheim i norsk filosofi*. Oslo: Aschehoug.
- Solhaug, T. (2003): "Utdanning til demokratisk medborgerskap" Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub.
- Solhaug, T. (2006): Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier : søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012): *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J.H (2010): Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse. Avhandling for graden ph.d. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Stray, J. H (2011): *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J.H. (2012): “Demokratipedagogikk”. i Berge, K.L og Stray, J.H (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J.H. (2014): “Skolens demokratimandat”, i Stray, J.H & Wittek, L. *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

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

Vaage, S. (2000): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Willbergh, I. (2015): *The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung*. Journal of Curriculum Studies.

Østerud, P. (2004): “Enhetsskolen i spenningsfeltet mellom restaurativ og progressiv skoleforståelse. Finnes det en tredje vei?” I Østerud, P. & Johnsen, J (2004) *Leve skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Østerud, P. & Johnsen, J. (2004): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, Vallset: Oplandske Bokforlag.

### **Internettkilder:**

Damron-Rodriguez, D. & Effros, R. (2008) *Innovations in Student-Centered Interdisciplinary Teaching for General Education in Aging*. Gerontology & Geriatrics Education. Volume 29, Issue 3. Lastet 02.08.2017 fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02701960802359516>

Dypvik, A. S (2013) “Visste ikkje kva vi gjorde” i Dag og Tid. Lastet 30.08.17 fra:

<http://old.dagotid.no/nyhet.cfm?nyhetid=1916>

Foros, P.B (2012), *Dannelsens dialektikk*, Lastet 19.08.2017 fra:

[http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/02/Dannelsens\\_dialektikk.pdf](http://noles.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/02/Dannelsens_dialektikk.pdf)

Griffin & Care, (2015) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Lastet 20.08.17 fra:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-017-9395-7.pdf>

Imsen, G. & Rye, M. (2014) *Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen*. Sosiologi i dag. Lastet 11.08.2017 fra: <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>

Jones, C. (2010) *Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies*. Lastet den 01.07.2017 fra: <http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai>

Kaura, S & Mananb (2013) Developing Interdisciplinary Teaching: A Vignette of a Postgraduate Course. Lastet 10.09.2017 fra: [http://ac.els-cdn.com/S1877042813020375/1-s2.0-S1877042813020375-main.pdf?\\_tid=38447b26-782b-11e7-ac68-00000aab0f01&acdnat=1501751448\\_9c8a3256d8febd2a9ea2ad98fab6f08](http://ac.els-cdn.com/S1877042813020375/1-s2.0-S1877042813020375-main.pdf?_tid=38447b26-782b-11e7-ac68-00000aab0f01&acdnat=1501751448_9c8a3256d8febd2a9ea2ad98fab6f08)

Kjeldberg, T.M (2015) La elevene slippe gruppearbeid. En masteroppgave fra UIO. Lastet fra 01.08.2017 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52837/SDID4090-Thomas-ferdig1.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplan i samfunnfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet 10.06.18 fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>.

Kunnskapsdepartementet (2017) Overordnet del - verdier og prinsipper. Lastet 10.09.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Kunst og kultursenteret (2017) Overordnet del - verdier og prinsipper. Lastet 10.05.17 fra: [http://www.kunstkultursenteret.no/wips/236187409/module/articles/smId/1278888395/smTemplate/Les\\_mer\\_nyheter/template/2013-en-kolonne/](http://www.kunstkultursenteret.no/wips/236187409/module/articles/smId/1278888395/smTemplate/Les_mer_nyheter/template/2013-en-kolonne/)

Mathison, S & Freeman, M. (1997) The logic of interdisciplinary studies Lastet 11.08.17 fra: <http://www.albany.edu/cela/reports/mathisonlogic12004.pdf>

Morris, R. (2007) Social Studies around the Blacksmith's Forge: Interdisciplinary Teaching and Learning. Lastet 06.08.17 fra: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.98.3.99-104>

NESH (De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet 20.08.2017 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Nyre, L. (2012) *Læreren veit best!* Uniped. Lastet 20.04.2016 fra: <http://journals.co-action.net/index.php/uniped/article/view/19898>

Pellegrino & Hilton, (2012) Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Lastet 04.05.17 fra: <https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=rVx0AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=transferable+knowledge+and+skills+for+the+21st+century&ots=Vt->

[H\\_klLuK&sig=6iWxOYYRREndw8GA3DRVypL8J4M&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://H_klLuK&sig=6iWxOYYRREndw8GA3DRVypL8J4M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Ringstabekk (2013) Pegagogisk plattform. Lastet 05.02. 17 fra:  
[http://ringstabekk.net/files/2015/11/pedagogisk\\_plattform.pdf](http://ringstabekk.net/files/2015/11/pedagogisk_plattform.pdf)

Saavedra, A. R. (2012) Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. SAGE  
Lastet 23.05.17 fra:  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171209400203>

Scheie, E & Korsager, M (2016) Ta kontroll over tverrfaglig undervisning og samarbeid.  
Lastet 02.08.17 fra: <http://www.naturesekken.no/nyhet/vis.html?tid=2160350>

Styron, R.A. (2013) *Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World*. Lastet  
10.03.2017 fra: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/iSA312DD.pdf)

Toft, I.L (2005) Kan man undervise naturfag uten lærebok? Lastet 11.10.17 fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32324/Hovedfagsoppgavex3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zou, S. & Deng, L. (2015) *Inquiry on the “Six Processes Progressive Research-Based Teaching Mode” in Networked Environment*. Lastet 10.04.2016 fra:  
<http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/view/7126/7588>

Østern, S.G (2008) "Unnskyld lærer, vi har historie nå..." (Masteroppgave) Universitetet i Oslo. Lastet 11.05.17 fra:  
[https://no.wikibooks.org/wiki/Tverrfaglig\\_samarbeid\\_i\\_skolen](https://no.wikibooks.org/wiki/Tverrfaglig_samarbeid_i_skolen)

## Vedlegg 1) Tilbakemelding om behandling av personopplysninger (NSD)



Elin Sæther  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 07.04.2017

Vår ref: 53173 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53173	<i>Elevens syn på tverrfaglig undervisning og læring i samfunnsfag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elin Sæther</i>
Student	<i>Yngvild Bergstøl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Elevenes syn på tverrfaglig undervisning og læring i samfunnsfag”***

#### **Bakgrunn og formål**

Studien gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Studien er en obligatorisk del av masterutdanningen i samfunnsfagdidaktikk. Formålet med studien er å få mer kunnskap om elevenes syn på tverrfaglig undervisning og læring. Problemstillingen knyttes opp til elevenes opplevelse av undervisningen og læringen de gjennomgikk på ungdomsskolen.

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

Det vil gjennomføres gruppeintervjuer med de aktuelle kandidatene. Varighet i omtrent en time. Det vil ikke bli samlet inn noen annen informasjon om de aktuelle elevene, og dette skal verken diskuteres med andre lærere eller elever som informanten forholder seg til. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert på Universitetet i Oslo. Alt som samles inn skal anonymiseres slik at det ikke kan vise tilbake til den aktuelle eleven.

Dersom du som foreldre / foresatt til en aktuell informant ønsker mer informasjon om spørreskjema og eller intervjuguide kan det fås av undertegnende.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og den aktuelle veilederen som vil ha tilgang på materialet. Ingen navn eller personlige opplysninger skal lagres eller publiseres. All datainnsamling vil bli makulert etter endt oppgave. Det eneste som kommer frem i oppgaven er navnet på skolen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2017.

Da vil alt av opptak og notater makuleres og tilintetgjøres.

## **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Yngvild Bergstøl eller Elin Sæther på henholdsvis 47643074/ 22858334.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien:**

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

-----  
(Fullt navn på elev)

-----  
(Signert av foresatte, dato)



## **Vedlegg 3) Intervjuguiden**

### **Innledende informasjon:**

Samtalen vil bli tatt opp etter noen innledende spørsmål om bakgrunnsinformasjon, og transkripsjonene vil bli anonymisert for å sikre konfidensialitet. Du kan gjerne få se transkripsjonene hvis du ønsker det.

Transkripsjonene vil bli brukt til analyse for å undersøke tverrfaglig undervisning i samfunnsfag.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg hvis du ønsker det, eller unnlate å svare hvis det er spørsmål du ikke vil svare på.

### **Oppvarmingsspørsmål**

- Hvis dere skulle beskrive ungdomsskolen dere gikk på for noen som ikke hadde vært der, hvordan ville dere gjøre det?
- Hvis dere skal trekke frem en ting som det mest positive ved ungdomsskoleårene deres, hva ville det vært og hvorfor? (faglig fokus)
- Hvis dere skal trekke frem en ting som det mest negative ved ungdomsskoleårene dine, hva ville det vært og hvorfor? (faglig fokus)
- Hvis dere skulle beskrive skolen dere går på nå for noen som ikke hadde vært der, hvordan ville dere gjøre det?

### **Mer inn på metoder osv.**

- Hvilke perioder med samfunnsfaglig fokus husker dere best fra ungdomsskolen?
- Hvordan arbeidet dere under disse periodene?
- Hvorfor tror dere at dere husker denne perioden så godt?
- Hvilke arbeidsformer syntes dere var stimulerende og produktive?  
Når ikke læreren underviser, hvilke andre arbeidsformer lærte dere mest av?
- Hvordan følte du at aktivitetsnivået deres var på ungdomsskolen (hvor mye du måtte bidra selv, ikke bare sitte stille å høre på timen) sammenlignet med videregående skole?
- Hva er den største forskjellen på Ringstabekk og vgs din?
- Merker dere forskjell på elever som har gått på ulike ungdomsskoler? Hvordan?

- Hvordan arbeider dere for å få gode resultater. Hvor lærte dere dette?
- Når dere får en oppgave med begrenset tidsperspektiv, hva tenker dere over før dere går i gang? Hvilke valg må du ta før du setter i gang med arbeidet?
- Hvordan lærer dere best? Hvordan har dere lært denne metoden?
- Hvis dere kunne velge, ville dere fortsatt å jobbe i grupper også på videregående?
- Hvorfor / hvorfor ikke
- Hvis dere kunne velge, ville dere fortsatt å jobbe i perioder også på videregående?
- Hvorfor / hvorfor ikke
- Hvis dere kunne velge, ville dere fortsatt å jobbe på tvers av fag også på videregående?
- Hvorfor / hvorfor ikke
- Hvilke av metodene på Ringstabekk likte dere best og hvorfor?
- Var det noen metoder du ikke likte? Hvorfor?
- Hvordan var din arbeidsinnsats når du jobbet i grupper kontra individuelle arbeider?
- Hvor forberedt følte dere dere for vgs etter å ha gått på Ringstabekk? Forklar.
- Hva ser du på som din (og andre elever fra Ringstabekk) sine sterkeste sider på vgo?
- Hva ser du på som din (og andre elever fra Ringstabekk) sine svakeste sider på vgo?

### **Relasjoner og samarbeid**

- Hva har klassemiljøet å si for læring tror dere?
- Hvordan jobbet dere med å skape et godt klassemiljø på Ringstabekk?
- Hva har prosjekter og gruppearbeid å si for miljøet i klassen?
- Relasjonene i klassen - hvordan arbeidet lærerne med dette?

### **Mer inn i samfunnsfaget:**

- Hvilke prosjekter husker du som blandet samfunnsfag med andre fag?
- Kan du fortelle hvordan dette ble gjort?
- Hva syntes du om denne måten å lære samfunnsfag på?
- Tror du at vi arbeidet i perioder med temaer / tverrfaglig (og ikke bare fag) var positivt eller negativt for din læring? Begrunn
- Hvilke arbeidsmetoder og oppgaver bruker dere mest på din nåværende skole (i samfunnsfag?)
- Hva syntes dere om disse arbeidsmåtene og metodene?

- Hva er hovedforskjellen mellom måtene dere arbeider nå, og før (hvis det er noen)?
- Når dere får jobbe mer valgfritt i samfunnsfag, hvordan organiserer/ jobber dere da?
- Når dere jobber med samfunnsfag - drar dere noen gang nytte av ting du har lært i andre fag? Gi eksempler
- Hva er den største fordelen og ulempen ved gruppearbeid?
- Hva er den største fordelen og ulempen ved tverrfaglig arbeid?
- Hva er den største fordelen og ulempen ved periodearbeid?
- Hvilken tverrfaglig metode fungerer best i samfunnsfag? (storyline, pbl, prosjekt osv).
- Syntes du samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen ga dere noen ferdigheter utover fagkunnskap? Hvis ja, hvilke?

### **Avslutning**

- Er det noe du har tenkt på men ikke fått sagt om dette temaet?
- Hvis jeg skulle komme på noen flere spørsmål, er det ok om jeg tar kontakt med deg på telefon?

**Dette ønsker jeg å få frem, men kan ikke spørre direkte om. Sørge for at intervjuet har avdekket følgende:**

- Metanivået, refleksjon over egen situasjon og læring
- Hvilke ferdigheter er viktige for å forberede dere på videre utdanning?
- Hva har dere vært igjennom / erfaringer / sett / opplevd på ungdomsskolen.
- I tillegg til fag - hva mer fikk du ut av ungdomsskolen?
- Hva beskriver elevene / hva er de opptatt av?