

Tilrettelegging for utvikling av begrepsforståelse

*En kvalitativ studie av læreres og elevers
oppfatninger om og refleksjoner rundt
begrepsundervisning i sosiologi- og
sosialantropologi*

Kristin Margrethe Iversen Kalvø



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Juni, 2020

Sammendrag

Samfunnsvitenskapelige begreper står sentralt i faget sosiologi- og sosialantropologi. Fagbegrepene skal bidra til at elevene får teoretisk kunnskap om faget, men også bidra til å gi dem ferdighetene de trenger for å kunne analysere og forstå samfunnet rundt seg. På bakgrunn av begrepenes viktige rolle i faget, er det interessant å undersøke begrepsundervisningen nærmere. I denne studien har jeg derfor sett på hvordan lærere legger til rette for elevers utvikling av begrepsforståelse i faget sosiologi- og sosialantropologi. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan fagbegrepene brukes i klasserommet og hvordan lærere og elever betrakter betydningen av og hensikten med dem. Gjennom å undersøke dette ønsker jeg å bidra med ny kunnskap til det samfunnsdidaktiske forskningsfeltet om samfunnsvitenskapelige begreper. For å besvare studiens problemstilling har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har gjennomført fire individuelle semistrukturerte intervjuer av lærere og fire semistrukturerte gruppeintervjuer av elever fra de respektive lærernes sosiologi- og sosialantropologiklasser. Gjennom bruk av tematisk analyse for å tolke og forstå datamaterialet har jeg belyst lærere og elevers refleksjoner rundt begrepsundervisning i faget. Hovedfunnene fra denne studien er at lærerne benytter seg av varierte arbeidsmetoder i undervisningen, at begrepene konkretiseres og aktualiseres opp mot elevenes livsverden og at det fokuseres på at begrepene skal anvendes. I tillegg kommer det tydelig frem at lærerne har et bevisst forhold til fagets begreper og at de er opptatt av betydningen av og formålet med utvikling av elevenes begrepsforståelse. Studien viser at lærerne, men også at elevene, anser begrepene som en forutsetning for å forstå faget og at de bidrar til en fagliggjøring av språket. Samtidig kommer det frem av studien at elevene ikke anser begrepene som relevante utover skolekonteksten. Elevene forteller at de sjeldent bruker fagbegrepene i dagligtalen sin og det kommer tydelig frem at flere av elevene har satt opp klare skiller mellom det faglige språket de benytter seg av på skolen, og det dagligdagse språket de bruker rundt venner.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både lærerikt og spennende, men det har også vært utfordrende. Jeg vil først og fremst takke mine lærer- og elevinformanter for at dere ga av deres tid og delte deres refleksjoner med meg. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven blitt til. En stor takk rettes også til min veileder, Nora Elise Hesby Mathé, for konstruktive tilbakemeldinger og god hjelp gjennom hele prosjektet. Jeg har satt stor pris på din veiledning. Jeg vil også takke min samboer, Magnus, som har vært uvurderlig gjennom denne prosessen og gitt meg mye støtte. Til slutt vil jeg takke venner og familie for både oppmuntring og hyggelige samtaler underveis.

Oslo, juni 2020.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1. 1. Aktualisering og begrunnelse.....	1
1. 2. Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning	2
1. 3. Oppgavens oppbygning	3
2. Teori og tidligere forskning	4
2. 1. Begreper i samfunnsfaget	4
2. 1. 1. Begrepenes rolle og formål i samfunnsfaget	4
2. 1. 2. Modeller over fagets innhold.....	7
2. 1. 3. Begreper som analytiske verktøy i faget	10
2. 2. Begrepsundervisning i samfunnsfag	11
2. 3. Sosiokulturell læringsteori og språk	13
2. 4. Oppsummering og relevans for studien	14
2. 5. Tidligere forskning	15
3. Metode	17
3. 1. Forskningsdesign	17
3. 1. 1. Observasjon som forberedelse til datainnsamlingen	17
3. 1. 2. Intervjuer	18
3. 2. Utvalg.....	19
3. 2. 1. Lærere	19
3. 2. 2. Elever	20
3. 3. Datainnsamling	21
3. 3. 1. Intervjuguide.....	21
3. 3. 2. Intervjusituasjonen.....	22
3. 4. Analyse.....	24
3. 4. 1. Transkribering	24
3. 4. 2. Koding.....	25
3. 4. 3. Systematisering av koder.....	26
3. 4. 4. Kontrollering av temaer.....	26
3. 4. 5. Sortering av de relevante tekstutdragene.....	27
3. 5. Troverdighet	29
3. 5. 1. Validitet.....	29
3. 5. 2. Reliabilitet	31
3. 5. 3. Generaliserbarhet.....	31
3. 6. Etske hensyn	31
4. Analyse og diskusjon	34
4. 1. Hvorfor arbeides det med begreper i faget.....	34

4. 1. 1. Fagliggjøring av språket.....	35
4. 1. 2. Begrepene skal brukes	38
4. 1. 3. Samfunnsforståelse gjennom begreper.....	39
4. 2. <i>Hvordan arbeides det med begreper i faget</i>	44
4. 2. 1. Konkretisering og aktualisering gjennom nyheter og aktuelle hendelser	45
4. 2. 2. Konkretisering og aktualisering gjennom elevenes livsverden og erfaringer	47
4. 2. 3. Begrepsarbeid og begrepsundervisning.....	50
4. 2. 4. Samarbeid og muntlig aktivitet.....	54
4. 3. <i>Oppfatninger om elevenes begrepslæring</i>	56
4. 3. 1. Betydningen av fagets begrepsomfang.....	57
4. 3. 2. Kunnskap og ferdigheter gjennom pugging og definering.....	58
4. 4. <i>Oppsummering av funn</i>	65
5. Avslutning	67
5. 1. <i>Oppsummering av studien</i>	67
5. 2. <i>Didaktiske implikasjoner</i>	68
5. 3. <i>Veien videre</i>	69
Litteraturliste	70
Vedlegg 1: Intervjuguide, individuelle lærerintervjuer	74
Vedlegg 2: Intervjuguide, gruppeintervju av elever	77
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	78
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	80

1. Introduksjon

1. 1. Aktualisering og begrunnelse

Opplæringen i skolen skal gi elevene ferdighetene de trenger for å mestre livene sine og for å delta i arbeid og i samfunnet forøvrig (Opplæringslova, 1998 §1-1). Biesta (2009) tilnærmer seg spørsmålet om opplæringens formål gjennom tre distinkte funksjoner som en ramme for diskusjoner rundt dette formålet; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Med kvalifisering mener Biesta å gi elevene kunnskapen og ferdighetene som behøves for “å gjøre noe” (2009, s. 39, min oversettelse). Nøyaktig hva elevene kvalifiseres for er fagavhengig.

Sosialiseringsfunksjonen til skolen handler om å gjøre elevene til medlemmer av sosiale, kulturelle og politiske fellesskap (Biesta, 2009). Den siste av de tre funksjonene, subjektivering, omhandler individualiseringsprosessene elever gjennomgår i utdanningsløpet sitt. Det er imidlertid usikkert hvorvidt all utdanning har en subjektiveringsdimensjon (Biesta, 2009). Samfunnsfagene i videregående skole (samfunnskunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi- og sosialantropologi, sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter) har en særskilt rolle i elevenes samfunnsforberedelse, i kraft av å ha et faginnhold som tett kan knyttes opp til prosesser, idéer og institusjoner elevene møter i samfunnet. Nettopp fordi samfunnsfaget står så sentralt i dette, er ofte et kvalifiseringsperspektiv mest til stede i undervisningen (Biesta, 2009). Dette kan handle om en frykt for å “indoktrinere” elevene, heller enn å forberede dem til samfunnsdeltagelse (Biesta, 2009).

Uavhengig av hvilke av disse tre funksjonene som kommer til uttrykk i undervisningen, vil fagbegreper stå sentralt i samfunnsfagene. Dette kommer tydelig til syne også i sosiologi- og sosialantropologifagets læreplan, hvor flere av kompetansemålene eksplisitt omhandler begrepsforståelse. Fagets kompetansemål er delt inn i de fem temaene *samfunnsvitenskapelige tenkemåter, produksjon og arbeid, kulturforståelse, sosialisering og fordeling av goder* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Under hver av disse temaene er det egne kompetansemål som enten omhandler å definere begreper eller å forklare begreper. Begrepsforståelse står dermed sentralt innenfor alle fagets temaer og begrepsundervisning er derfor av stor betydning for faget. Begrepsarbeid som tar sikte på å forbedre elevenes begrepsforståelse kan forstås som en sentral oppgave for lærerne (Mathé, 2015). Slikt begrepsarbeid vil både innebære å utvikle elevenes

teoretiske kunnskaper og gi dem verktøyene de trenger for å forstå samfunnet rundt seg (Mathé, 2015). Begrepene kan fungere som bindeledd som knytter den komplekse kunnskapen om samfunnet sammen (Solhaug, 2006).

Fagbegrepene har altså en sentral rolle i samfunnsfagene, og hvordan lærere legger til rette for utvikling av elevenes begrepsforståelse i undervisningen kan være av betydning for elevenes forståelse, ikke bare av teoretisk kunnskap, men også for deres forståelse av samfunnet rundt dem. I en stadig mer polarisert verden er nettopp det å kunne forholde seg kritisk til institusjoner og informasjonskilder viktig. På bakgrunn av dette kan det i den samfunnsdidaktiske forskningen være fruktbart å undersøke nettopp læreres begrepsundervisning.

1. 2. Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning

Formålet med denne studien er å utvide kunnskapen det samfunnsdidaktiske forskningsfeltet har om hvordan fagbegreper brukes og betraktes i klasserommet. I lys av oppgavens aktualisering og begrunnelse lyder problemstillingen min som følger:

Hvordan legger lærere i sosiologi- og sosialantropologi til rette for elevers utvikling av begrepsforståelse i undervisningen?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å nærmere undersøke læreres og elevers refleksjoner rundt begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi. Det mest sentrale begrepet i problemstillingen og i studien forøvrig er “begrepsforståelse”. Med begrepsforståelse mener jeg evnen til å kunne anvende fagbegreper, samt kunnskap om i hvilke situasjoner begrepene er anvendbare i.

For å besvare studiens problemstilling har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer av elever og lærere fra fire forskjellige videregående skoler. Selv om det bare er lærere som eksplisitt nevnes i problemstillingen, kan også elevers refleksjoner bidra til å belyse den, ettersom de ikke bare kan si noe om undervisningen, men også si noe om betydningen av den. Studiens utvalg er altså ikke representativt for lærere og elever i sosiologi- og sosialantropologifaget generelt. Derfor vil studien ikke kunne bidra med generaliserbar kunnskap, men heller med enkeltlærere- og elevers refleksjoner rundt studiens tematikk.

Studiens forskningsmetode medfører noen naturlige avgrensninger for kunnskapen som kan innhentes og analyseres. Som nevnt kan resultatene av analysen altså ikke generaliseres og videre begrenses studien ved antall informanter som er inkludert. Dataen som analysen baserer seg på er selvrapportert intervjudata, og den vil dermed bare bestå av informasjon informantene velger å dele. Også oppgavens problemstilling medfører begrensninger for hvilken informasjon som samles inn. Studien tar for seg begrepsforståelse i sosiologi- og sosialantropologi, og jeg får derfor ingen innsikt i begrepsundervisning i de andre samfunnsfagene. Samtidig kan det tenkes at resultatene kan overføres til disse andre fagene, blant annet fordi at flere av sosiologi- og sosialantropologifagtes begreper går igjen i disse.

1. 3. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette første kapitlet har jeg blant annet aktualisert studien og presentert problemstillingen min. Videre i neste kapittel vil jeg først legge frem aktuell teori, før jeg viser til tidligere forskning. Her vil jeg fokusere på samfunnsfaglige begreps posisjon og betydning i faget, og på begrepsundervisning. Jeg vil også se på begrepsforståelse i lys av sosiokulturell læringsteori og språk. Til slutt i det andre kapitlet vil jeg ta for meg tidligere forskning som er relevant for denne studien. I oppgavens tredje kapittel vil jeg gjennomgå den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av for å samle inn og analysere datamaterialet jeg har brukt for å besvare studiens problemstilling. I oppgavens fjerde kapittel vil jeg analysere og diskutere studiens forskningsfunn opp mot det teoretiske grunnlaget presentert i oppgavens andre kapittel. Til slutt vil jeg i det femte kapitlet oppsummere forskningsfunnene, diskutere funnenes didaktiske implikasjoner og reflektere over mulige veier videre for forskning på dette temaet.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg legge frem studiens teoretiske ramme. Innledningsvis vil jeg se nærmere på begrepenes rolle og formål i faget (2.1). Her vil jeg først ta for meg hvilken funksjon de har i faginnholdet. Videre vil jeg presenterer ulike modeller over fagets innhold, før jeg ser nærmere på begreper som analytiske verktøy. Jeg vil så utdype om begrepsundervisning i samfunnsfaget med et fokus på begrepsarbeid og begrepsforståelse (2.2), før jeg legger frem et sosiokulturelt læringsperspektiv knyttet opp til begreper og språkbruk (2.3). Siden vil jeg oppsummere teorikapitlet ved å legge frem viktige perspektiver og teorier som jeg bruker til å analysere datamaterialet (2.4). Avslutningsvis vil jeg presentere tidligere forskning på samfunnsfagsdidaktikk generelt og samfunnsfaglige begreper spesielt (2.5).

2. 1. Begreper i samfunnsfaget

2. 1. 1. Begrepenes rolle og formål i samfunnsfaget

Samfunnsfaget består av begreper elevene ofte har kjennskap og erfaring med fra før av, for eksempel normer og kriminalitet, men også begreper de har få assosiasjoner til, som for eksempel kausalitet, sosial klasse, ol. (Børhaug, 2015). Det kan derfor være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i det nære og konkrete og videreutvikle begrepsforståelsen derfra. Børhaug skriver at man i samfunnsfaget ofte “[...] introduserer fagtermar, som sosialisering, som nemning på konkrete fenomen elevene har kvardagsord for frå før. Progresjon må da vera at ein nokolunne jamt innfører nye omgrep som skal få gradvis høgare abstraksjonsnivå” (2015, s. 162). På denne måten vil begrepsundervisningen først ta for seg temaer elevene har forkunnskaper om og som de allerede kan knytte til konkrete eksempler, før abstraksjonsnivået øker og begrepene blir mer komplekse. De samfunnsfaglige begrepene henger ofte sammen, og det er derfor ikke tilstrekkelig at elevene forstår begrepene i seg selv ettersom de også må forstås i større sammenhenger og i forhold til hverandre (Børhaug, 2015). Ifølge Koritzinsky (2014) kan det være en fare for at de samfunnsfaglige begrepene defineres for snevert. En slik snever avgrensing kan medføre at begrepene låses til en for oppdelt oppfatning av virkeligheten. Virkeligheten knytter nettopp atskilte begreper sammen og derfor er det viktig å forstå begrepene i en bredere kontekst (Koritzinsky, 2014). Koritzinsky påpeker derfor at når det gjelder

begrepsundervisning er det viktig å “ha to tanker i hodet samtidig” (2014, s. 15). Han trekker frem at det er nødvendig med presise definisjoner av begrepene ettersom dette gjør det mulig å utforske, begripe og kommunisere om ulike fenomener, samtidig som disse snevre definisjonene ikke må begrense innsikten i sammenhengene mellom fenomenene (2014). Begreper brukes ikke ett av gangen og deres meningsinnhold kommer av deres forbindelse til hverandre (Lemke, 1990). Det er dermed viktig å være bevisst på at virkeligheten elevene skal forholde seg til ikke er så oppdelt som begrepsdefinisjonene kan gi inntrykk av (Koritzinsky, 2014), dette er et perspektiv som også Milligan og Wood (2010) fremmer.

Milligan og Wood (2010) har en tilnærming til samfunnsvitenskapelige begreper som omhandler “conceptual understandings” som omdiskuterte, flytende og foranderlige over tid, heller enn begreper som faste og forutbestemte enheter. De definerer “conceptual understandings” som “[...] what learners know and understand about a concept. When concepts are elaborated into generalizations, they become conceptual understandings” (Milligan & Wood, 2010, s. 489). Ifølge dem er samfunnsfaglige begreper omstridte, kontekstavhengige og gjenstand for forandring over tid (2010). Dette synet på begreper innebærer at det ikke er tilstrekkelig å ha forståelse for et begreps innhold og betydning slik det fremstår på et gitt tidspunkt, om man ikke evner å utvikle ens begrepsforståelse i takt med at begrepsinnholdet endrer seg. På bakgrunn av dette omtaler Milligan og Wood (2010) “conceptual understandings” som “transition points”. Med dette mener de at begrepsundervisningens formål er å gi elevene et begrepsapparat de videre kan nyttiggjøre seg av. Begrepsforståelse er dermed ikke en fast enhet som kan oppnås, men noe som er i stadig utvikling. Styrken ved undervisning som fokuserer på “conceptual understandings” er at en slik tilnærming gjør det mulig for elever å knytte ulike begreper sammen i samfunnsfaglige kontekster med informasjon og idéer (Milligan & Wood, 2010). Slik vil elever få verktøyet de trenger for å konstruere ny kunnskap. Elever vil i større grad se begreper betydning for den sosiale virkelighet om lærere har et bevisst forhold til elevenes utvikling av begrepsforståelse gjennom analyse og presisering av begrepene (Milligan & Wood, 2010). I likhet med Børhaug (2015) understreker de altså behovet for å utstyre elevene med evnen til å omforme og anvende begrepsforståelse til bruk i forskjellige situasjoner (2010). Gjennom undervisning som baserer seg på “conceptual understandings” styrkes elevenes kritiske og kreative ferdigheter ved å utvikle deres evner til å sortere og prosessere informasjon i en verden i stadig forandring (Milligan & Wood, 2010). Undervisning med utgangspunkt i

“conceptual understandings” gir på denne måten elever et rammeverk for tenkning og omhandler dermed noe mer enn å presentere fakta og temaer (Milligan & Wood, 2010). Samtidig som at elever må bli presentert for samfunnsfagets fagstoff, er altså ikke dette tilstrekkelig i seg selv ettersom formålet med begrepene er å anvende dem i ulike og nye situasjoner (Barr, 2005). Milligan og Woods syn på “conceptual understandings” som “transition points” er en måte å betrakte begrepenes rolle i samfunnsfaget på. Det finnes flere perspektiver på dette temaet og videre vil jeg se nærmere på Sandahls (2015) todelte inndeling av samfunnsfaglige begreper.

Sandahl (2015) presenterer en modell hvor de samfunnsfaglige begrepene både fungerer på et kunnskapsnivå og på et ferdighetsnivå. Modellen er delt inn i “first order concepts” og “second order thinking concepts” (Sandahl, 2015). Dette rammeverket er opprinnelig utformet innenfor historiedidaktikken, men tilpasses av Sandahl til å også fungere i en samfunnsfaglig kontekst. “First order concepts” er begreper og fakta som utgjør samfunnsfagets grunnleggende kunnskap, disse er ofte knyttet til spesifikke fagområder eller temaer (Sandahl, 2015). “First order concepts” kan igjen deles inn i de to undergruppene “propositional concepts” og “compound concepts” (Sandahl, 2015). Førstnevnte undergruppe består av konkrete og faste begreper som for eksempel import, FN, multinasjonale selskaper, o.l. Sistnevnte undergruppe består av mer sammensatte begreper som fungerer som en del av en større helhet, en helhet som består av forskjellige handlinger, hendelser og idéer, eksempler på slike begreper er klimaendringer, globalisering, rettferdighet, o. l. (Sandahl, 2015). “Second order thinking concepts” omhandler de prosedyremessige måtene samfunnsvitene tenker på for å analysere og organisere samfunnet (Sandahl, 2015). I dette rammeverket henger kunnskaper og ferdigheter tett sammen, analysen og den kritiske tenkningen som inngår i kategorien “second order thinking concepts”, er ikke mulig å utføre om ikke fakta og begreper fra kategorien “first order concepts” ligger til grunn (Sandahl, 2015). Til en viss grad vitner dette om et hierarkisk syn hvor kunnskapen må erverves før ferdighetene kan utvikles, samtidig er det tydelig at i Sandahls rammeverk er kunnskapen og ferdighetene sammenvevd slik at også kunnskapssfæren aktivt blir brukt i, og dermed er av betydning for, ferdighetsutviklingen i samfunnsfaget. Rammeverkets idéer rundt “second order thinking concepts” kan ses i sammenheng med Milligan og Woods (2010) “conceptual understandings as transition points”. Både Sandahl og Milligan og Wood betrakter begrepene som en viktig forutsetning for å kunne knytte idéer og tanker om samfunnet sammen. Både “second order thinking concepts” og “conceptual understandings as transition

points” tar utgangspunkt i fagets ferdighetsarbeid som i større grad omhandler analyse og kritisk tenkning. Begrepene vil i denne sammenhengen fungere som redskaper elevene kan benytte seg av i arbeidet med å kritisk analysere samfunnet. Det finnes ulike modeller over samfunnsfagets innhold, hvor begreper har ulik betydning, nedenfor vil jeg presentere noen av disse modellene.

2. 1. 2. Modeller over fagets innhold

Samfunnsfaget består av ulike typer fagstoff, og ved å se nærmere på forskjellige modeller for kategorisering av faglig innhold kan vi forstå ulike oppfatninger av begrepenes rolle i samfunnsfaget. Det finnes mange forskjellige modeller over inndeling av mål- og fagstoff, men en av de mest kjente er Blooms taksonomi (Brevik & Gunnulfsen, 2011; Case, 2015; Børhaug, 2015). Denne modellen er utformet for å fungere i en bredere pedagogisk kontekst, den har blitt diskutert uten å være fagspesifisert (f. eks. Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009), men den har også blitt diskutert opp mot samfunnsfag (Case, 2015; Langø, 2015). Blooms taksonomi er et klassifiseringssystem som er inndelt i seks ulike nivåer: (1) kunnskap, (2) forståelse, (3) anvendelse, (4) analyse, (5) syntese og (6) vurdering (Bloom, 1956). Disse nivåene er didaktiske mål Bloom (1956) mener representerer ferdighetene elevene skal oppnå gjennom undervisning. Nivåene er hierarkisk ordnet og klassifisert fra de enkleste ferdighetene til de mest komplekse (Bloom, 1956). Modellen baserer seg på at det foregående nivået må være mestret før man kan mestre det neste nivået, dermed er for eksempel kunnskap en forutsetning for forståelse, som igjen er en forutsetning for anvendelse. De enkle ferdighetene blir dermed komponenter i de komplekse ferdighetene. Idéen om at de ulike ferdighetene bygger på hverandre står helt sentralt i taksonomien og legger grunnlaget for klassifiseringen av de ulike ferdighetsmålene (Bloom, 1956). Blooms taksonomi og spesielt idéen om en hierarkisk ferdighetsfremgang har vært gjenstand for mye kritikk. En slik prosess medfører for eksempel at drøfting bare vil finne sted på de høyeste ferdighetsnivåene, noe som innebærer at dette er forbeholdt de faglig sterke elevene, et syn blant annet Langø (2015) kritiserer. En slik hierarkisk tankegang vil også bety at fagbegreper finner sted på de laveste ferdighetsnivåene. Fagbegreper er dermed blant det grunnleggende faginnholdet som videre skal anvendes i arbeid på de andre ferdighetsnivåene. Begrepsbruken i seg selv vil derimot bare vise at eleven mestrer det laveste kunnskapsnivået,

selv om begrepene inngår i aktiviteter knyttet til høyere ferdighetsnivå, som for eksempel drøfting (Bloom, 1956). Langø (2015) argumenterer, i sin kritikk av Bloom, for at drøfting kan foregå på flere ferdighetsnivåer og at dette dermed ikke er en aktivitet forbeholdt de faglig sterke elevene, men noe som også elevene på lavere ferdighetsnivåer kan mestre. Hun skriver at “mengden fagbegrep og fagteori vil imidlertid øke på etter hvert, sammen med kompleksiteten i drøftingen” (Langø, 2015, s. 156). Langø kan her forstås som at det også er en ferdighetsutvikling når det gjelder fagbegrepene og at de dermed kan brukes ulikt på ulike nivåer. Dette stiller seg i så fall i kontrast til begrepenes plassering i Blooms taksonomi. Case (2015) hevder på sin side at Blooms taksonomi feilaktig har utviklet seg til å benyttes i undervisningsøyemed. Ifølge han ble denne modellen opprinnelig utviklet som et rammeverk for vurdering av læringsutbytte, men har feilaktig blitt spredt som en undervisningsteori (2015). Bloom (1956) selv skriver at et av hovedformålene med utviklingen av taksonomien var å legge til rette for kommunikasjon. Modellens intensjon er å gi lærere et verktøy som kan bidra til en felles forståelse i vurderingssammenhenger, i møte med kriterier som omhandler det Bloom mener er vage begreper som “thinking” og “problem solving” (1956). Om Case sin innvending, om at taksonomien har utviklet seg til å feilaktig brukes i undervisnings- og ikke i vurderingssammenheng, stemmer, kan kritikk av taksonomien som baserer seg på at den er en undervisningsteori fremstå feilaktig. Samtidig er det viktig å påpeke at det også kan stilles spørsmål ved om denne taksonomien faktisk ville kunne bidratt med en felles vurderingsforståelse i møte med det Bloom refererer til som vage begreper. Modellen er ikke fagspesifikk og den er dermed i teorien utviklet for å vurdere vidt forskjellige fag, det vil derfor kunne antas at dette ville gitt upresise utslag. Det kan også argumenteres for at modellen verken er tydelig eller intuitiv, noe som kan ses på som en forutsetning om formålet er å oppnå en felles vurderingsforståelse. Som nevnt er Blooms taksonomi omstridt og den har vært hyppig diskutert. Hvorfor dette perspektivet likevel er relevant for denne studien er noe jeg vil komme tilbake til nedenfor i 2. 4. *Oppsummering og relevans for studien.*

Det finnes som nevnt flere modeller over faginnhold og Aarre, Børhaug og Christophersen (2014) bruker en modell hvor faginnholdet deles inn i kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og de viser til at kunnskapsinnholdet igjen kan deles inn i ulike taksonomiske nivåer. Forenklet omhandler det laveste kunnskapsnivået om å reprodusere fakta og begreper, det neste nivået innebærer å forstå og forklare samfunnsforhold, mens det øverste nivået går ut på å

vurdere det man ser og lærer (Aarre m. fl., 2014, s. 29). I denne modellen plasseres begrepskunnskap nederst i taksonomien hvor fokuset ligger på reproduksjon av kunnskap. Videre blir ikke begrepene beskrevet i andre sammenhenger i modellen og det fremstår dermed som om deres funksjon er begrenset til det laveste kunnskapsnivået. Begrepenes plassering i denne modellen er dermed lik Blooms plassering av begreper på det nederste nivået i sin taksonomi. Koritzinsky (2014) benytter seg også av denne tredelte modellen over kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål, en inndeling som ifølge han kan være nyttig både analytisk og praktisk. Han har i tillegg laget en mer findelt oppdeling over faginnholdet hvor de tre målene deles inn i tre nye kategorier, beskrevet som “a”, “b” og “c”. I denne inndelingen består (1) kunnskapskravene av (a) faktakunnskaper og viten over enkeltfenomener, (b) oversikt kunnskaper og (c) kunnskaper om sammenhenger. (2) Ferdighetskravene består av (a) analytiske ferdigheter, (b) metodiske ferdigheter og (c) sosiale ferdigheter. (3) Holdningskravene består av (a) oversikt over, innsikt i og forståelse for holdningsdannelse og holdningers betydning for enkeltmennesker og samfunn, (b) evne og vilje til å uttrykke og begrunne egne holdninger og (c) evne og vilje til å møte andres holdninger med respekt, forståelse og nysgjerrighet (Koritzinsky, 2014, s. 262). I Koritzinskys inndeling faller evnen til å anvende begreper inn under (2a), de analytiske ferdighetene, som videre blir beskrevet som “evne til å anvende begreper fruktbart og logisk, bruk av skjemaer, modeller, teorier, m. m.” (2014, s. 262). Likevel kan det også tenkes at begreper, i Koritzinskys inndeling, i tillegg faller inn under kunnskapskravene, hvor Aarre m. fl. plasserer dem, ettersom begreper også kan beskrives som (1) kunnskaper om (b) oversikt og (c) sammenhenger. Ved å skille kjennskap til begreper og bruk av begreper fra hverandre, slik Koritzinskys inndeling gjør, kan begreper figurere på flere nivåer og dermed bli løftet opp fra et kunnskapsnivå til et ferdighetsnivå. Dette synet på begrepers rolle i samfunnsfagets faginnhold tillegger på denne måten begrepene større betydning enn det Aarre m. fl. gjør i sin inndeling eller det Bloom gjør i sin taksonomi. De ulike synene på de forskjellige modellene virker samtidig å enes om at begrepene er tett knyttet til kunnskapssfæren av faget og at de er grunnleggende for den videre ferdighetsutviklingen.

Hvordan begrepene rolle i faget betraktes og hvor de plasseres i samfunnsfagets faginnhold er av betydning både når det gjelder selve undervisningen, men spesielt når det gjelder vurdering i faget. Diskusjonen ovenfor om Blooms taksonomi, viser til noen av utfordringene ved å legge til rette for en felles vurderingsforståelse. I et fag som samfunnsfag

hvor nivå og ferdigheter kommer til uttrykk gjennom refleksjon og kritisk tenkning vil det være mer utfordrende å vurdere læringsutbytte, enn i fag hvor vurderingskriteriene for eksempel er mer håndfaste. Koritzinsky (2014) påpeker at samfunnsfaget har det han kaller *objektive fakta* som tall, navn, regler o. l. hvor det er mulig for lærere å skille mellom riktig og galt svar. Videre skriver han at “[...] elevenes forståelse av sammenhenger, vurdering av prosesser, kjennskap til argumenter og holdninger langt på vei er avhengig av deres vurderingsevne som elever. Og her blir derfor lærerens vurdering mer usikker og basert på deres faglige skjønn” (2014, s. 261). Om lærere betrakter bruken av begreper ulikt, for eksempel om begrepsbruk alltid befinner seg på det laveste nivået som kunnskap eller om begrepsbruk også kan fungere på et ferdighetsnivå, vil dette følgelig kunne bidra til ulik undervisning og ulike vurderinger av elever.

2. 1. 3. Begreper som analytiske verktøy i faget

Samfunnsfaget består av ulike kunnskaper og ferdigheter eleven må beherske for å mestre faget. Fjeldstad (2009) presenterer et forslag til slike kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnsfag som han omtaler som “de komplekse fagferdighetene”. De består av åtte områder som beskriver hvordan dyktighet i samfunnsfag kan oppfattes (Fjeldstad, 2009). I “de komplekse fagferdighetene” inngår *definisjonskunnskap* i den første komplekse ferdigheten, mens *begrepsanvendelse* er, ifølge Fjeldstad (2009), samfunnsfagets andre komplekse ferdighet. Sistnevnte ferdighetsområde tydeliggjør at det ikke er tilstrekkelig for elevene å bare kunne gjengi fagets sentrale begreper (Fjeldstad, 2009). Begrepsforståelse er med andre ord ikke noe elevene kan pugge seg til, ettersom de samfunnsfaglige begrepene også skal anvendes. Elevene skal kunne ta dem i bruk i nye situasjoner som innebærer både analyse og problemløsning, og slik har begrepene ifølge Fjeldstad (2009) også en operativ karakter. Ideén om at begrepene har en operativ karakter i forbindelse med analytisk arbeid og problemløsning i samfunnsfaget indikerer at begrepene spiller en viktig rolle i fagets innhold og utforming. Som nevnt er dette noe som også trekkes frem av Koritzinsky (2014), som skriver at elevenes evne til å anvende fagets begreper på en fruktbar og logisk måte vil si noe om deres analytiske ferdigheter. Dermed kan elevenes begrepsbruk uttrykke noe mer om elevenes faglige nivå, enn bare deres kjennskap til begrepene alene. Elevenes generelle fagforståelse kan altså komme til syne gjennom deres begrepsbruk. Solhaug (2006) trekker også frem forholdet mellom begreper og analyse. Han

omtaler de samfunnsvitenskapelige begrepene som et analytisk verktøy og skriver videre at det er dette analytiske verktøyet som binder den komplekse kunnskapen om samfunnet sammen. Med dette blir begrepene sentrale ledd i forståelsen av fagstoffet og dermed tillagt stor betydning. Idéen om begreper som analytiske verktøy viser til en oppfatning om at de samfunnsfaglige begrepene aktivt skal anvendes. Dermed er det ikke tilstrekkelig å bare gjengi dem. Dette kan ses i sammenheng med det Fjeldstad (2009) skriver om begrepsanvendelse som en av de komplekse fagferdighetene. Begrepenes sammenheng med samfunnsfaglig analyse fremstår som et sentralt aspekt for både Solhaug (2006) og Fjeldstad (2009), et aspekt som også går igjen i Sandahls (2015) og Milligan og Woods (2010) perspektiver. Begrepsarbeid knyttet opp til faglig analyse har følgelig en viktig plass i begrepsundervisningen, og i det neste avsnittet vil jeg se nærmere på andre aspekter ved begrepsundervisning.

2. 2. Begrepsundervisning i samfunnsfag

Fagbegreper er en viktig del av fagets innhold og har en sentral plass i undervisningen (Aarre m. fl., 2014). Begrepsundervisning kan foregå svært ulikt og kan både være av en eksplisitt og en implisitt art. Begrepene spiller en viktig rolle enten utvikling av begrepsforståelse er formålet med undervisningen eller om det er en konsekvens av den. Solhaug skriver at “fokus på begreperes beskrivende og analytiske innhold, i kombinasjon med individuell og sosial bearbeiding av kunnskap, er gjennomgående for all læringsaktivitet.” (2006, s. 241). Dette plasserer begrepsundervisningen ved fagets kjerne og viser til betydningen av begrepsorienterte læringsaktiviteter. Her trekker Solhaug frem at begrepene både har et beskrivende og, som nevnt ovenfor, et analytisk innhold, og viser slik til en bredde i begrepenes funksjoner i faget. Ettersom de samfunnsfaglige begrepene beveger seg fra det konkrete til det abstrakte, omhandler de konsepter som både ligger nært elevenes livsverden og fjernt fra den (Solhaug, 2006).

Bearbeiding av vanskelige og abstrakte begreper kan forenkles ved at dette arbeidet foregår både gjennom dialog med andre elever og gjennom selvstendig arbeid. Spesielt læringsaktivitet som omhandler dialog mellom elever er av stor betydning for elevenes begrepsforståelse (Engh, 2011). Slike læringsaktiviteter kan gjøre elevenes forståelse av abstrakte begreper mer sosialt omforent og trygg (Solhaug, 2006). Dette perspektivet kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt læringssyn, som vil bli beskrevet nedenfor. Også repetisjon av fagbegrepene

gjennom ulike bruk og aktiviteter kan bidra til å utvikle elevenes begrepsforståelse og trygge dem i denne, ifølge Solhaug (2006). Undervisning som omhandler lesing og skriving kan belyse og styrke elevenes forståelse av fagbegrepene, og er på den måten læringsaktiviteter som kan bidra til faglig utvikling (Solhaug, 2006). Derfor er undervisning bestående av god og variert bearbeiding av fagets begreper viktig for elevenes begrepsforståelse.

Solhaug (2006) argumenterer for at begrepsundervisning i samfunnsfaget bør ta hensyn til at de konkrete og beskrivende begrepene ligger nært elevenes egen livsverden og at de dermed er enklere for elevene å oppfatte enn fagets abstrakte begreper. Disse konkrete begrepene kan videre legge grunnlaget både for elevenes forståelse av nettopp de abstrakte begrepene, og også elevenes evne til å være analytisk i sin tilnærming til samfunnsfaget. Derfor bør begrepsundervisningen ta sikte på å aktualisere begrepene og enten forbinde dem med eller ta utgangspunkt i elevenes dagligliv og livsverden (Solhaug, 2006). En tilnærming til de samfunnsvitenskapelige begrepene som strekker seg fra det konkrete til det abstrakte kan dermed bidra til elevenes begrepsforståelse. Børhaug (2005) trekker også frem nødvendigheten av å relatere samfunnsfaget til elevenes egne erfaringer. Han skriver at “læring er å konstruere egen kunnskap i møte med et formidlet innhold, og det innebærer at elevenes forutgående forståelse må aktiveres og utvikles” (2005, s. 175). Børhaug (2005) kritiserer videre synet på samfunnsfaget som særs abstrakt og forestillingen om at det er en utfordring å knytte faginnholdet til elevenes virkelighet. En slik oppfatning som Børhaug kritiserer kan til en viss grad finnes hos Solhaug (2006) som fremstiller de konkrete begrepene som nærliggende til elevenes livsverden, men ikke de abstrakte. Ifølge Børhaug (2005) overdrives problemet med å knytte de abstrakte begrepene til elevenes livsverden, og påstår at andre fag er vel så abstrakte som samfunnsfaget. Samfunnsfaget har i tillegg store muligheter for å konkretisere det abstrakte faginnholdet gjennom undersøkelser av ulike samfunnsforhold ettersom flere av fagets begreper og idéer, som økonomiske strukturer, kriminalitet, kulturell pluralisme, sosialisering o.l., finnes i ethvert lokalsamfunn (Børhaug, 2005). Børhaug skriver at “lokale forgreininger av slike samfunnsfenomen og institusjoner kan i neste omgang knyttes opp mot større sammenhenger” (2005, s. 175). På denne måten settes også de abstrakte begrepene først inn i en konkret og livsnær kontekst, før de løftes opp på et høyere plan. Det er altså ikke bare fagets konkrete begreper som enkelt kan knyttes opp til elevenes forkunnskaper og livserfaring, også de abstrakte begrepene kan konkretiseres og arbeides med fra et lokalt utgangspunkt. På bakgrunn av dette

mener Børhaug (2005) at samfunnsfaget derfor tvert imot har særdeles gode muligheter til å konkretisere og aktualisere fagbegrepene til elevenes livsverden, i motsetning til oppfatningen om at dette er en utfordring i faget. Konkretisering og aktualisering av fagbegreper legger dermed til rette for elevenes forståelse av abstrakte begreper. Dette er prosesser hvor språket er av betydning, noe jeg vil diskutere nærmere i delkapittelet under.

2. 3. Sosiokulturell læringsteori og språk

Språkets rolle i elevers læring er et viktig aspekt i sosiokulturell læringsteori, hvor språk og interaksjon er av stor betydning (Imsen, 1998). Språket er en forutsetning for kommunikasjon av kunnskap og erfaringer mellom mennesker. Det er gjennom språket at disse blir tilgjengelige slik at andre kan ta del i dem (Säljö, 2016). På denne måten er språket både vendt utover når man kommuniserer med andre, og innover når man tenker og fører indre samtaler (Säljö, 2016). Læring består både av slike kollektive og individuelle prosesser og det er samspillet mellom disse prosessene som er avgjørende for læringen (Engh, 2011). Et poeng i den sosiokulturelle læringsteorien er at man tilegner seg kunnskapen og ferdighetene som allerede eksisterer i den kulturen man vokser opp i (Engh, 2011). En av de mest sentrale bidragsyterne innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, Vygotsky (2012), skiller mellom vitenskapelige begreper og spontane begreper, hvor sistnevnte er begreper som læres i samvær med andre gjennom hverdagserfaringer (Säljö, 2016; Christensen & Stokke, 2015). Skolen bidrar i den kulturelle formidlingen av kunnskaper og ferdigheter, og er spesielt viktig for forståelsen og utviklingen av de vitenskapelige begrepene (Vygotsky, 2012).

I den sosiokulturelle læringsteorien er det gjennom benyttelse av ulike redskaper man kan internalisere ens kulturs kunnskaper og ferdigheter (Engh, 2011). Vygotsky nevner blant annet mentale prosesser som hukommelse og tenkning som slike redskaper, men trekker frem at spesielt språket er av stor betydning (1978). Språket er et så essensielt redskap til å internalisere kulturens kunnskap og ferdigheter at Vygotsky omtaler det som redskapenes redskap (1978). Språket som redskap henger tett sammen med *appropriasjon*, som er den sosiokulturelle tradisjonens grunnleggende metafor for læring (Säljö, 2016). Appropriasjon kan ifølge Säljö (2016) forstås som “å ta til seg”, “å låne” eller “å ta over og gjøre til sitt eget”. Det er språket som gjør appropriasjonen mulig og i denne sammenhengen er modellering verdt å nevne. Med

tanke på begrepsundervisning vil nettopp lærers bruk av fagbegreper være modellerende og vil slik kunne bidra til appropriasjon. Det at lærere er bevisst på betydningen av å modellere, og dermed dele, fagspråket gjennom eget bruk er nødvendig for å skape en klasseromdiskurs som inkluderer fagbegreper (Brevik, Fosse & Rødnes, 2014).

2. 4. Oppsummering og relevans for studien

Basert på diskusjonen over er det noen sentrale perspektiver som blir viktige å ta med videre. Perspektivene jeg har presentert i dette kapittelet danner det teoretiske rammeverket for denne studien, som tar sikte på å undersøke læreres begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi. For å gjøre dette er det nødvendig å ha en forståelse både for hva begrepene skal brukes til, deres formål og funksjon, men også hvordan det kan legges til rette for utvikling av begrepsforståelse i faget. Blant annet tar perspektivene til Solhaug (2006), Koritzinsky (2014) og Børhaug (2005) for seg sistnevnte i sine bidrag om begrepsarbeid, som har relevans for analysen av hvordan både lærer- og elevinformanter beskriver sine tanker og erfaringer med begrepsundervisning. Perspektivene de presenterer om nødvendigheten av å konkretisere og aktualisere fagbegrepene, samt variere begrepsarbeidet, er derfor sentrale aspekter ved studiens teoretiske rammeverk. Også den sosiokulturelle teorien som presenteres vil kunne brukes for å belyse betydningen av begrepsarbeidets utforming. Som vist i dette kapittelet kan samarbeid og språk være viktig for elevenes utvikling av begrepsforståelse, og et sosiokulturelt læringsperspektiv vil dermed kunne bidra i forståelsen av dette. Dette perspektivet står i en annen tradisjon enn det for eksempel Blooms (1956) perspektiver gjør. Som nevnt er Blooms taksonomi omstridt og den har vært hyppig diskutert. Samtidig har den bidratt til å gi et utgangspunkt for diskusjoner rundt et fags innhold og læringsmål, og nettopp fordi denne modellen bidrar med andre, om enn omstridte, perspektiver er denne interessant å ta med. Som det fremgår av de teoretiske bidragene vil læreres oppfatninger av begrepene rolle og funksjon i faget kunne legge føringer for undervisningen. Disse perspektivene på blant annet begrepene rolle i faget, begreper som analytiske verktøy og hvordan elever ved bruk av slike verktøy kan forstå samfunnet rundt seg, er viktige perspektiver å ta med seg i undersøkelsen av læreres begrepsundervisning i faget. I analyse- og diskusjonskapittelet vil jeg derfor ta med disse perspektivene videre for å forstå og analysere datamaterialet mitt.

2. 5. Tidligere forskning

Samfunnsfagsdidaktikk som forskningsfelt rommer en bredde av temaer og det er et stort mangfold av forskningsmetoder. Noen sentrale tematikker, både i den norske og den internasjonale didaktiske forskningen i samfunnsfag, er blant annet demokrati og medborgerskap (Ekström & Shehata, 2016; Mathé, 2018; Selboe & Sæther, 2018), kritisk tenkning (Børhaug, 2014; Langø, 2015; Sandahl, 2015), elevenes oppfatninger og engasjement for faget (Børhaug & Langø, 2020; Mathé & Elstad, 2018), og undervisningsnære forskningsopplegg som undersøker læreres metoder, som for eksempel muntlighet og diskusjon (Roser & Keehn, 2002; Samuelsson, 2016).

Børhaug og Langø (2020) undersøker videregåendeelevers engasjement i faget sosiologi og sosialantropologi, faget også jeg undersøker i min studie. De tar utgangspunkt i at engasjement både kan forstås som en forutsetning for faget og som et mål for faget. Gjennom kvalitative intervjuer undersøker de “i hvilken grad engasjeres elevene til å delta i undervisningen, og i hvilken grad engasjeres de emosjonelt, kognitivt eller politisk av og i samfunnskunnskap” (Børhaug & Langø, 2020). Deres resultater viste at elevenes engasjement for faget og undervisningen var svak, noe som kan knyttes til faget som “omtrentlig, subjektivt og noe man lett kan tilegne seg på egen hånd” (Børhaug & Langø, 2020). Samtidig fant de at flere temaer i faget berørte elevenes emosjonelle og politiske engasjement og at dette var betydelig mer fremtredende enn engasjementet for faget i seg selv.

I samfunnsfagsdidaktikkens forskningsfelt er det et mindretall av bidragene som eksplisitt tar for seg fagets begreper. To studier som imidlertid undersøker elevenes begrepsforståelse er Mathé (2016) og Mathé (2018). Begge disse studiene tar for seg elevers forståelse av to helt konkrete, substansielle (Davies, 2015) begreper, henholdsvis demokrati- og politikkbegrepet. At begreper er substansielle innebærer at de hjelper elever med å forstå noe spesifikt (Davies, 2015). Dette er også en kategorisering av begrepene som kommer til syne i Sandahls (2015) “first order concepts” og “second order thinking concepts”. Mathé (2016) fant at flere elever hadde en relativt snever forståelse av demokratibegrepet og at de uttrykte en liberal forståelse av dette begrepet, med fokus på stemmegivning. Mathé (2016) argumenterer, på bakgrunn av elevenes forståelse for demokratibegrepet, for at lærerstudenter i større grad burde involveres i definering og diskusjon av sentrale begreper i samfunnsfaget. Dette kan videre legge bedre til rette for undervisning som inkluderer flere perspektiver. I en studie av elevers forståelse av

politikkbegrepet fant Mathé (2018) at elevene både uttrykte nedenfra-og-opp- perspektiver, for eksempel fokusert på sin egen rolle i det politiske, og ovenfra-og-ned perspektiver med fokus på det å styre et land. Basert på dette argumenterer Mathé (2018) for at nedenfra-og-opp- perspektivene i større grad burde inkluderes i undervisningen for å støtte opp om elevenes egen rolle i samfunnet.

En annen studie som omhandler begrepsforståelse i samfunnsfaget er Sandahl (2015). Han ser i denne studien nærmere på betydningen av det han kaller “second order thinking concepts” i samfunnsfaget, nærmere bestemt hvordan elever ved å benytte seg av dette kan utvikle evnen til å tenke som samfunnsvitere samtidig som de forberedes til samfunnsdeltagelse. Sandahl benytter seg av et rammeverk fra historiedidaktikken delt inn i “first order concepts” og “second order thinking concepts” for å utforske fagets muligheter for å inkludere “second order thinking concepts” i samfunnsfagsundervisningen. Studien ble gjennomført ved å observere og intervju seks lærere, og på bakgrunn av dette, med utgangspunkt i det nevnte rammeverket, fant Sandahl seks fagområder hvor “second order thinking concepts” kommer tydeligst til uttrykk i samfunnsfaget. Disse fagområdene var kausalitet, bevis og slutninger, abstraksjon, sammenligning og kontraster, perspektivtaking og evaluering. Disse konseptene mener Sandahl kan bidra både til elevenes utvikling i faget, så vel som til en forberedelse til medborgerskap.

Det er altså noen studier som eksplisitt tar for seg elever og læreres samhandling med fagbegreper. Studiene jeg har presentert undersøker henholdsvis elever og læreres perspektiver på dette temaet, og de benytter seg alle av kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Der hvor Mathé (2016; 2018) ser på elevers forståelse av spesifikke begreper, undersøker Sandahl (2015) problemstillinger knyttet til ulike begrepstypers rolle i faget. I likhet med de nevnte bidragene benytter også min studie seg av kvalitative forskningsmetoder. Min studie skiller seg derimot fra dem ved at jeg undersøker både lærere og elevers refleksjoner og perspektiver på fagbegreper. I tillegg fokuserer min studie mer overordnet på begrepsundervisning. Den tar blant annet for seg både hvordan det arbeides med begreper i faget og hvorfor dette er av betydning. Videre gjennomføres studien i en norsk kontekst i faget sosiologi- og sosialantropologi. Denne studien bidrar dermed til økt kunnskap om hvordan lærere og elever forholder seg til begrepene og begrepsundervisningen i faget.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har gått frem for å samle inn studiens datamateriale og hvordan jeg har analysert dette. Innledningsvis beskriver jeg studiens forskningsdesign (3.1), før jeg så redegjør for utvalget (3.2). Videre tar jeg for meg datainnsamlingen (3.3) og hvordan jeg har gjennomført analysen (3.4). Avslutningsvis diskuterer jeg studiens validitet og reliabilitet (3.5), før jeg til slutt belyser ulike etiske hensyn (3.6).

3. 1. Forskningsdesign

3. 1. 1. Observasjon som forberedelse til datainnsamlingen

I forkant av intervjuene valgte jeg å observere et par undervisningsøkter av hver lærer. Under disse observasjonene samlet jeg ikke inn data, men de fungerte som en kontekst for intervjuene og var viktige for utviklingen av intervjuguiden. Ved å observere lærere og elever fikk jeg et innblikk i undervisningen og et inntrykk av klassen. En slik observasjon ga meg muligheten til å referere til relevante eksempler og oppgaver fra undervisningen i både lærer- og elevintervjuene, noe som bidro til å konkretisere dem. Undervisningen i timene jeg observerte varierte. Mest interessant var det, naturlig nok, å observere undervisning som omhandlet begreper, og hvor læreren hadde en mer aktiv rolle i klasserommet. Dette var derimot ikke tilfelle i alle timene jeg var tilstede i. Det var dermed varierende hvor stort utbytte jeg fikk av disse observasjonsøktene. Antall timer jeg observerte i de ulike klassene varierte fra 1 til 3 undervisningsøkter. Både lærer- og elevintervjuene ble utført etter observasjonen av disse, med unntak av ett lærerintervju som, på grunn av lærerens timeplan, ble utført før observasjon. En annen motivasjon for å observere før intervjuene var å skape en relasjon mellom meg og informantene. Med unntak av læreren som ble intervjuet før observasjon, fikk jeg snakket med lærerne om både forskningsprosjektet og begrepsundervisning i forkant av intervjuene. Lærerne fortalte meg om vurderinger de nylig hadde gjennomført, og gjennom disse uformelle samtalene og observasjonene fikk jeg en pekepinn på hvordan lærerne forholdt seg til begreper i faget i forkant av datainnsamlingen. Når det gjelder elevinformantene hadde jeg bare utvekslet noen ord i forkant av intervjuet med noen av dem, mens andre hadde jeg hatt flere små samtaler med. I denne informantgruppen varierte altså relasjonen mer og var stort sett lite etablert.

3. 1. 2. Intervjuer

For å besvare forskningsspørsmålet jeg stiller i denne studien har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsopplegg. Kvalitativ data er ikke-tallfestbar informasjon om det man undersøker, gjerne i form av tekst (Larsen, 2017). Jeg har benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer for å innhente data til analysen. En slik metode gir mulighet til å få et dypere innblikk i informantenes refleksjoner og erfaringer rundt tema (Dalen, 2011). Formålet med semi-strukturerte intervjuer er å innhente informasjon om informantenes livsverden og denne intervjutypen er verken åpen eller helt lukket (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed kjennetegnes den både av å være strukturert og fleksibel (Kleven, 2014). Etersom denne studien ser nærmere på lærere og elevers oppfatninger og forståelse av begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi er en slik tilnærming en velegnet metode. Intervjuene ble tatt opp på bånd, videre ble båndopptakene transkribert og videre analysert. Datainnsamlingen ved den enkelte skole varte mellom to til fire uker. Dette varierte blant annet på grunn av når det var passende anledninger for gjennomføring av lærerintervju og/eller elevintervju, noe som medførte at prosessen kunne bli utvidet over lenger tid. Datainnsamlingen foregikk parallelt for to av skolene. I sin helhet strakk perioden med datainnsamling seg ut over to måneder. Opprinnelig var det ønskelig å intervju lærerne med bakgrunn i temaet sosialisering, ettersom jeg ønsket å ta utgangspunkt i samme tema i alle intervjuene. Denne delen av faget er også begrepstett, i tillegg til at den inneholder svært mange av fagets grunnleggende begreper, som for eksempel normer og sanksjoner (Udir, 2016). Dermed passet sosialiseringdelen godt overens med denne studiens tema. Det tok derimot lang tid å både komme i kontakt med lærere som ønsket å delta, og å planlegge aktuelle tidsrom for datainnsamling med dem. Noen av dem hadde dermed allerede gjennomgått sosialiseringdelen av faget, de var ellers på ulike steder i pensum og hadde valgt ulik rekkefølge i undervisningen. Det måtte også tas hensyn til andre omstendigheter i planleggingen, som perioder med elevarbeid som ikke passet prosjektet og perioder hvor lærerne hadde studenter i praksis. Derfor var det ulike temaer som passet best for ulike lærere. Dette medførte at prosjektet ikke ser på begrepsundervisning spesifikt innenfor en del av faget, som først planlagt, men heller mer generelt i sosiologi- og sosialantropologi.

3. 2. Utvalg

I denne studien har jeg intervjuet både elever og lærere i faget sosiologi- og sosialantropologi. Ettersom faget er tilbudt på VG2 og VG3 er det lærere i den videregående skole og elever mellom 17 og 19 år som har blitt intervjuet. Utvalget i kvalitative studier må ikke være for stort, ettersom gjennomføring av intervjuer og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess, men heller ikke for lite fordi man da risikerer at datamaterialet man ender opp med ikke gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Datamaterialet i denne studien består av totalt åtte intervjuer, hvor fire av dem er elevintervjuer og fire av dem er lærerintervjuer.

3. 2. 1. Lærere

For å komme i kontakt med aktuelle lærere sendte jeg ut mail til rundt ti forskjellige skoler på østlandet hvor jeg informerte om prosjektet. Ettersom datainnsamlingen krevde at jeg besøkte de aktuelle skolene flere ganger, ønsket jeg at de befant seg i dette området for bedre tilgjengelighet. I utgangspunktet ønsket jeg at utvalget skulle bestå av lærere som var spesielt interessert i begreper. Det viste seg derimot at det var vanskeligere enn først antatt å rekruttere informanter til prosjektet. Jeg var i kontakt med både fagansvarlige på ulike skoler og flere sosiologi- og sosialantropologilærere uten å få respons. Jeg innså derfor at kriteriet om begrepsinteresse måtte vike og jeg måtte endre kriteriet til at utvalget skulle bestå av sosiologi- og sosialantropologilærere generelt. Lærerutvalget består av fire lærere fra fire ulike skoler som takket ja til å delta i studien. De fire skolene hadde ulikt karaktersnitt og beliggenhet. Utvalget av lærere varierte både i kjønn, lærererfaring og undervisningserfaring i sosiologi- og sosialantropologi slik som tabell 1 under viser.

Tabell 1: Karakteristikk ved lærerutvalget.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Kjønn	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann
Lærererfaring, år	8-12	12-16	1-4	12-16
Sosiologi- og sosialantropologi-lærer, år	1-3	1-3	4-6	4-6

3. 2. 2. Elever

De utvalgte lærerne utgjorde rammene for utvelgelsen av elever, ettersom utvalget av elevene ble gjort i de ulike lærernes klasser. Dermed består datamaterialet av fire individuelle lærerintervjuer og fire gruppeintervjuer av elever fra hver av de respektive klassene. Hvert gruppeintervju besto av tre elever fra hver klasse, elevutvalget besto dermed av tolv informanter. Elevinformantene ble i utgangspunktet valgt ut av meg, mot slutten av observasjonsperioden, på bakgrunn av et ønske om variasjon i kjønn og muntlig deltagelse i timene. Etterhvert så jeg et større behov for variasjon i elevenes ferdighetsnivå og utvalget ble deretter utført i samarbeid mellom lærer og meg. Lærerne hadde inngående kjennskap til elevgruppen sin og kunne dermed bidra til en utvelgelse som ga denne variasjonen. Elevinformantene endte dermed opp med å variere i kjønn, faglig nivå og muntlig deltagelse i timen. Følgelig består gruppeintervjuene av elever som varierer både innad i informantgruppene og på tvers av dem. En variert informantgruppe kan belyse ulike aspekter og nyanser ved fenomenet som undersøkes. Elever med ulike erfaringer og behov vil dermed kunne belyse begrepsundervisningen på forskjellige måter.

Tabell 2: Kjønnfordeling av elevutvalget.

Kjønn, elever:	Antall:
Gutter	5
Jenter	7

3. 3. Datainnsamling

3. 3. 1. Intervjuguide

Jeg benyttet meg av to ulike intervjuguider, en intervjuguide utformet for de individuelle lærerintervjuene og en intervjuguide utformet for gruppeintervjuene av elevene. Begge intervjuguidene fokuserte på det samme temaet, begrepsundervisning i sosiologi og sosialantropologi, men spørsmålene var videre tilpasset de ulike informantgruppene. Ved å undersøke både lærernes og elevenes oppfatninger av det samme temaet åpnet jeg, ved bruk av en slik triangulering av kilder, opp for å få ulike perspektiver på det samme fenomenet (Maxwell, 2013). Hensikten med et intervju er å innhente den nødvendige informasjonen som trengs for å besvare en problemstilling, derfor er intervjuguiden særs viktig ettersom den avgjør hvilken informasjon man ender opp med å innhente (Dalen, 2011; Maxwell, 2013). Derfor er det nødvendig at intervjuguiden er nøye utarbeidet i forkant av intervjuene. Mine intervjuguider ble utviklet basert på teori og tidligere forskning, som presentert i det foregående kapittelet, i samarbeid med veileder. I denne prosessen ble spørsmål lagt til, endret på og fjernet før de endelige intervjuguidene forelå. I tillegg fikk jeg også innspill til intervjuguiden av en medstudent, før intervjuguiden videre ble pilotert på en annen medstudent. Dette ga meg muligheten til å teste ut hvordan jeg fungerte som intervjuer, ettersom jeg hadde lite erfaring med dette fra før, i tillegg til at jeg fikk testet ut selve intervjuguiden. Jeg fikk også gjort meg kjent med opptaksutstyret jeg skulle benytte meg av under intervjuene. Piloteringen viste at intervjuguiden til lærerintervjuene var for lang og jeg valgte derfor å fjerne de spørsmålene jeg vurderte til å ha minst relevans for å besvare problemstillingen.

Overordnet fokuserte intervjuguiden til lærerintervjuene på begrepsundervisning, med vekt på begrepsarbeid og begrepsforståelse. Denne intervjuguiden var betydelig lengre enn intervjuguiden for elevintervjuet ettersom lærerintervjuene også inneholdt spørsmål knyttet til undervisningspraksisen deres og refleksjoner rundt dette. Intervjuguiden besto av 14 spørsmål med tilhørende underspørsmål, som sammen belyste ulike deler av begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologifaget. Også intervjuguiden til elevene fokuserte på begrepsundervisning med vekt på begrepsarbeid og begrepsforståelse. Elevenes intervjuguide omhandlet selve begrepsundervisningen til lærerne for å supplere lærernes beskrivelser og for å bidra med elevperspektiver på undervisningen. Elevenes intervjuguide gjenspeilte også delvis de

siste spørsmålene i lærernes intervjuguide, hvor lærerne ble spurt om deres oppfatning av hvordan elevene forholdt seg til begrepsundervisningen. På denne måten fikk jeg et innblikk i om lærernes antagelser om elevenes forhold til begrepsundervisning stemte overens med elevenes oppfatninger.

3.3.2. Intervjusituasjonen

Alle intervjuene ble utført på de aktuelle skolene. Jeg ønsket at elevintervjuene skulle bli utført på grupperom og at elevene skulle bli tatt ut av undervisningen for å bli intervjuet, i stedet for at intervjuene fant sted i friminuttet eller etter skoletid. Dette virket som den mest lettvinde løsningen, både for å få dem til å delta, men også organisatorisk, ettersom elevene hadde ulike fag og timeplaner. Ingen av lærerne motsa seg dette og elevintervjuene ble dermed gjennomført slik på alle de fire skolene. Når det gjaldt lærerintervjuene ble to av lærerintervjuene utført på skolens lærerværelse, et ble utført i et tomt klasserom og et ble utført på et tomt arbeidsværelse. Jeg hadde på forhånd ikke tenkt gjennom hvor lærerintervjuene skulle utføres, og litt tilfeldig var det derfor lærerne som bestemte hvor intervjuene ble holdt. Her ser jeg i ettertid at jeg burde vært mer involvert, hovedsakelig med tanke på de to intervjuene som ble utført på lærerværelser. Disse to intervjuene var i større grad enn intervjuene som ble utført i enerom preget av forstyrrelser. For det ene intervjuet gjaldt dette bakgrunnsstøy, mens det andre intervjuet var preget av stadig passerende lærere. Jeg burde derfor i forkant kommunisert til lærerne at intervjuene helst skulle utføres på et enerom. Disse forstyrrelsene påvirket likevel ikke selve intervjuene i nevneverdig grad. Når det gjaldt transkriberingen av intervjuet preget av bakgrunnsstøy, hadde dette liten innvirkning på å tyde det som ble sagt, men støyen gjorde intervjuet mer slitsomt å høre på i lengden, enn de andre intervjuene.

Noen ganger tilpasset jeg intervjuguiden til intervjuet. For eksempel ved å bytte rekkefølge på underspørsmål dersom det passet seg. Grunnet fleksibiliteten til en semi-strukturell intervjumetode var det også rom for å stille spesifikke og ulike oppfølgingsspørsmål i de forskjellige intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at lærerinformantene stadig kom tilbake til noe de allerede hadde snakket om tidligere. Dette var vanskelig å unngå ettersom jeg var interessert i å få innblikk i det relativt snevre temaet begrepsundervisning. Dermed var det naturlig at lærerne flere ganger i intervjuet kom tilbake til for eksempel muntlig aktivitet.

Noen ganger opplevde jeg derfor at lærerne allerede hadde besvart spørsmål jeg stilte. Da spurte jeg dem om de eventuelt kunne utdype eller om de hadde noe mer å legge til. På tross av pilotering opplevde jeg likevel at noen av spørsmålene i lærerintervjuet var for lange. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuerens spørsmål bør være korte og lett forståelige, noe jeg til tider oppdaget at mine spørsmål ikke var i tilstrekkelig grad. Dette kom blant annet til uttrykk i at lærerne et par ganger ba meg gjenta spørsmål.

Tabell 3 og 4 viser tidsbruken per intervju og antall sider av den tilhørende transkripsjonen, ved henholdsvis lærer- og elevintervjuene.

Tabell 3: Oversikt over tidsbruk på intervjuer og omfang av transkripsjoner for lærerintervjuene.

Lærerintervju	Tid	Transkripsjon
Skole 1	00:45:06	18 sider
Skole 2	00:22:30	10 sider
Skole 3	00:51:38	21 sider
Skole 4	00:39:18	14 sider

Lærerintervjuet ved skole 2 skiller seg ut fra de øvrige intervjuene i den forstand at det er betydelig kortere enn de andre. Dette har sammenheng med at denne læreren fattet seg i korthet og at han hadde færre refleksjoner rundt temaene enn de andre lærerne. Utover dette varte intervjuene, slik det fremgår i tabellen, omtrent mellom 40 og 50 minutter.

Tabell 4: Oversikt over tidsbruk på intervjuer og omfang av transkripsjoner for elevintervjuene.

Elevintervju	Tid	Transkripsjon
Skole 1	00:44:08	20 sider
Skole 2	00:33:46	14 sider
Skole 3	00:25:50	11 sider
Skole 4	00:24:30	14 sider

Når det gjelder elevintervjuene skiller intervjuet ved skole 1 seg ut ettersom det er lengre enn de øvrige intervjuene. Elevene i dette intervjuet snakket betydelig mer enn de andre elevgruppene. De øvrige intervjuene varte omtrent mellom 25 og 35 minutter.

3. 4. Analyse

Jeg har benyttet meg av en datadreven tematisk analyse for å analysere dataene mine. Dette er ifølge Braun og Clarke (2006) en metode som ser utstrakt bruk i kvalitativ forskning. Ifølge dem er tematisk analyse:

“[...] a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail. However, frequently it goes further than this, and interprets various aspects of the research topic” (2006, 79).

Jeg har benyttet meg av tematisk analyse ettersom dette er en metode som kan anvendes for å identifisere mønstre i datamaterialet. Gjennom systematisering og analyse av disse mønstrene beskrives dataene i mindre og dermed tydeligere bestanddeler. Slik er det mulig å få en konkret oversikt over store tekstmateriale. Under vil jeg gjennomgå fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å utføre analysen.

3. 4. 1. Transkribering

Det første jeg gjorde var å gjøre meg kjent med datamaterialet. Dette ble jeg gjennom å transkribere lærer- og elevintervjuene. Da transkripsjonene forelå leste jeg gjennom dem flere ganger og dannet meg et bilde av innholdet. Dette ga meg noen indikasjoner og idéer til den videre analysen. Jeg gjorde meg kjent med transkripsjonene i sin helhet, men elevintervjuene og lærerintervjuene baserte seg, som nevnt, på hver sin intervjuguide og de ble dermed analysert separat. Studien består derfor av to ulike analyser, hvor jeg har benyttet meg av samme fremgangsmåte på begge.

3. 4. 2. Koding

Det neste jeg gjorde omhandlet selve kodingen av datamaterialet. I konteksten av en tematisk analyse, er koder overordnede kategorier å sortere tekstutdrag etter (Grønmo, 2016) Her gikk jeg systematisk gjennom alle transkripsjonene etter hverandre. Først kodet jeg i margin på printede kopier av dem. Elev- og lærerintervjuguidene hadde ulik innfallsvinkel, men fulgte de samme overordnede temaene, derfor gikk de samme kodene igjen i begge analysene, selv om meningsinnholdet i dem kunne variere. Eksempler på slike koder var begrepsomfang, vurdering, definisjoner, o. l. Selve kodingen var innledningsvis en uoversiktlig prosess. Det var flere koder som i stor grad overlappet, men som samtidig beskrev forskjellige nyanser av begrepsundervisning. Dette kom til syne for eksempel i koding av utdrag som omhandlet plenumsarbeid og muntlig aktivitet, der skillelinjene mellom disse ikke fremsto like klare. Innledningsvis var dette vanskelig å holde oversikt over, noe som gjorde kodingen utfordrende. Underveis i kodingen av den andre transkripsjonen ble derimot disse nyansene tydeligere for meg. Dermed fremsto kodingen jeg hadde gjort innledningsvis som rotete og lite systematisk. Jeg valgte da å starte prosessen forfra igjen for å sikre meg at alle transkripsjonene ble kodet under den samme forståelsen for kodene. Etter hver transkripsjon noterte jeg ned alle kodene og hvilke sidetall i transkripsjonen de var nedskrevet på. Dette ga meg en oversikt over hvor ofte de ulike kodene var nevnt, men uten at dette ga noen indikasjon på betydningen av dem. Likevel ga dette meg en oversikt over hvilke koder som gikk igjen gjennom hele intervjuet og koder som bare var blitt nevnt en gang eller to. I tillegg gjorde dette det enkelt å sammenligne kodene på tvers av de ulike transkripsjonen ettersom jeg lagde en oversikt for hver av dem. Dette ga meg en indikasjon på hvilke koder som var mest fremtredende i de ulike transkripsjonene og på tvers av dem. For lærerintervjuene hadde blant annet kodene “begrepsforståelse”, “faginnhold” og “begrepsbruk” høy frekvens. For elevintervjuene gikk for eksempel kodene “samarbeid”, “forkunnskaper” og “arbeidsmetode” igjen. Etter dette hadde jeg behov for å sammenligne tekstutdrag og gikk derfor over på PC, som jeg syntes var mer egnet til dette, ettersom det samme utdraget enkelt kunne klippes ut og limes inn under flere temaer. I overgangen fra koding på papir til koding på PC, benyttet jeg anledningen til å kode hele materialet på nytt. Dermed fikk jeg kontrollert de opprinnelige kodene. Jeg opplevde stort sett at kodene stemte overens, bortsett fra at på enkelte steder i kodingen på PC hadde jeg lagt til noen koder. Dette var ikke nye koder, men eksisterende koder som jeg oppdaget passet inn flere steder i transkripsjonen

ettersom jeg på dette tidspunktet var blitt mer fortrolig med datamaterialet. Et eksempel på en slik kode var “utfordring”, en kode jeg oppdaget passet inn flere steder da jeg gikk gjennom datamaterialet på nytt. Der jeg på papir hadde skrevet koder løst i marginen, var kodingen på PC mer inngående fordi ord og setninger helt tydelig ble markert, og på den måten direkte kodet. Dette innebar at for eksempel der jeg hadde skrevet koden “implisitt begrepsbruk” i marginen på papir, måtte jeg på PC markere hvor utsagnet som omhandlet denne koden startet og sluttet. Derfor måtte jeg være mer presis i hva jeg merket som en kode, ettersom jeg måtte avgrense hva som var en del av koden og hva som ikke var det. Denne strategien gjorde at jeg hadde oversikt over spesifikke tekstutdrag relatert til de ulike kodene.

3. 4. 3. Systematisering av koder

Videre fortsatte jeg med å se etter temaer med utgangspunkt i kodene. Fra forrige steg hadde jeg en liste over alle kodene som jeg brukte som utgangspunkt. Jeg skrev dem ned på ulike papirbiter og forsøkte deretter å plassere dem i grupper. Organiseringen av kodene gjorde det tydeligere for meg hvilke temaer som var fremtredende i datamaterialet. Elevtranskripsjonene og lærertranskripsjonene ble som nevnt utført hver for seg, og jeg endte opp med å finne tre temaer i hvert av de to analysematerialene. Læreranalysens tre temaer ble “begrepenes rolle og hensikt i faget”, “begrepsundervisning” og “vurdering og internalisering”. For elevanalysen var det temaene “begrepsbruk og arbeidsmetoder”, “forståelse” og “betydning” som ble gjeldende. Elevanalysens tredje tema “betydning” ble igjen delt inn i de to undertemaene “begrepenes betydning i faget” og “begrepenes betydning utover faget” (Se tabell 5 og tabell 6 nedenfor). I forkant av denne delen av prosessen hadde jeg allerede fått en inngående forståelse for datamaterialets koder og dermed en idé om hvilke temaer som kunne være aktuelle. Dette påvirket sannsynligvis utfallet av hvilke temaer jeg endte opp med etter systematiseringen av kodene.

3. 4. 4. Kontrollering av temaer

Ettersom utvelgelsen av temaer, som nevnt ovenfor, var påvirket av tidligere steg i analysen, var det viktig å kontrollere om temaene faktisk passet overens med det gjeldende datamaterialet i sin

helhet. Dette kontrollerte jeg ved å fargekode transkripsjonene etter de respektive temaene som jeg kom frem til da jeg systematiserte kodene. Slik fikk jeg en visuell representasjon av fordelingen av tekstmaterialet under de ulike temaene, og en oversikt over delene av transkripsjonene som ikke falt inn under noen av temaene. Dette varierte fra transkripsjon til transkripsjon. Jeg vurderte det dit hen at tekstutdragene som ikke falt inn under noen av temaene ikke egnet seg like godt som tekstutdragene som passet inn under temaene til å belyse problemstillingen. Dermed konkluderte jeg med at temaene jeg hadde kommet frem til fungerte bra som verktøy til å fange opp deler av datamaterialet som kunne belyse problemstillingen min.

3. 4. 5. Sortering av de relevante tekstutdragene

På dette tidspunktet satt jeg igjen med fire elevintervjuer og fire lærerintervjuer som viste relevant materiale gjennom fargede tekstutdrag. Videre hadde jeg et behov for å sammenfatte og konkretisere disse slik at jeg fikk et sammenligningsgrunnlag av intervjuene. Jeg ønsket å få en tydeligere oversikt over hva de enkelte lærerne og elevgruppene ytret og valgte derfor å samle sammen de fargekodete tekstutdragene for et intervju av gangen. For eksempel hadde læreranalysens tema “begrepenes rolle og hensikt i faget” en gul fargekode. Alle gule tekstutdrag i intervjuet av for eksempel Lærer 3, ble samlet sammen under dette temaet. Det samme gjorde jeg med de lilla tekstutdragene, som tilhørte temaet “begrepsundervisning”, og de oransje utdragene som tilhørte temaet “vurdering og internalisering”. Videre sorterte jeg, fortsatt med lærer 3 som eksempel, utdragene etter koder, slik at tekstmaterialet som omhandlet “begreper som verktøy” ble plassert sammen, før noen av kodene ble utvidet ved at jeg slo sammen lignende koder eller koder med nær tilknytning til hverandre, for eksempel “aktualisering” og “livsnært”. Da jeg hadde samlet sammen alle utdrag under temaets aktuelle koder konkretiserte jeg essensen av utdragene gjennom en oppsummerende setning, for eksempel “begreper er redskap og kan fungere som et rammeverk for å forstå verden”. Disse setningene baserte seg dermed på selve sitatene fra intervjuene. Dette gjorde jeg for hvert tema, for hvert lærerintervju, før jeg utførte samme prosess for elevintervjuene med temaene og kodene tilknyttet elevanalysen. På denne måten fikk jeg mellom tre til syv punkter under hvert tema for hver av de fire lærerintervjuene og hver av de fire elevintervjuene. Til slutt samlet jeg sammen alle punktene under det samme temaet, altså ble punktene som tilhørte henholdsvis Lærer 1, 2, 3, og

4 samlet sammen i en overordnet oversikt for hvert av de tre temaene tilknyttet læreranalysen. Det samme ble gjort med punktene fra elevintervjuene. Dermed hadde jeg en punktvis oversikt over hva som kom frem i de ulike intervjuene og kunne på bakgrunn av dette lettere oppdage likheter og ulikheter mellom dem. Dette ga meg et godt utgangspunkt for den videre analysen.

Tabell 5: Læreranalysens temaer og eksempler på koder

Temaer	Eksempler på koder
Begrepenes rolle og hensikt i faget	Fagets formål Begreper som verktøy Forutsetning for faget Fagets innhold
Begrepsundervisning	Modellering Diskusjon Utfordringer Differensiering
Vurdering og internalisering	Pugging Fagsamtaler Begrepsforståelse som prosess Selvevaluering

Tabell 6: Eleanalysens temaer og eksempler på koder

Temaer	Eksempler på koder
Begrepsbruk og arbeidsmetoder	Omfang Eksempler Definisjoner Begrepsarbeid
Forståelse	Ordlyd Trygghet Refleksjon Forkunnskaper
Betydning 1. Begrepenes betydning i faget 2. Begrepenes betydning utover faget	1. Fagliggjøring Forutsetning for gode karakterer Troverdighet Betydning for øvrig faginnhold 2. Relevans i andre fag Forståelse for samfunnsdiskurs Nytte i dagliglivet “Sosiologiske briller”

3. 5. Troverdighet

3. 5. 1. Validitet

Ifølge Creswell og Miller (2000) omhandler validitet i kvalitative studier nøyaktigheten av studiens beskrivelser av informantenes virkelighet og hvorvidt disse er troverdige. Intervjueren er sitt eget forskningsredskap og både intervjusituasjonen og den videre forskningsprosessen vil påvirkes av forskeren selv (Kvale & Brinkmann, 2015). I en kvalitativ studie som dette er ikke målet å eliminere forskerens påvirkning, men å forstå den (Maxwell, 2013).

En vanlig trussel mot en studies indre validitet er nemlig forskerens bias, som innebærer at forskeren oppnår funn som stemmer overens med det forskeren ønsker å finne (Johnson, 2013). En strategi for å unngå dette er refleksivitet, hvor forskeren forholder seg kritisk til og reflekterer over egne potensielle forutinntattigheter (Johnson, 2013). For min egen del kom dette til syne gjennom tidligere erfaring med begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi. I

tillegg til at jeg selv har vært elev i dette faget på videregående, fikk jeg i løpet av en praksisperiode selv undervist i det, noe som ga meg egne opplevelser og refleksjoner rundt temaet. Da jeg underviste i faget opplevde jeg at elevene syntes at omfanget av begreper var for omfattende og det var vanskelig å engasjere dem i begrepsarbeidet. Jeg var bevisst på dette under forskningsprosessen, spesielt i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen. Ved å minne meg selv på mine egne forutinntattheter i arbeidet med analysen ønsket jeg å begrense potensiell påvirkning, Et bevisst forhold til potensiell påvirkning av egen forutinntatthet er derfor nødvendig for å styrke validiteten i en slik analyseprosess. Disse erfaringene med begrepsundervisning var en del av min førforståelse for temaet og i møte med informantene gjorde disse erfaringene det også mulig å åpne opp for en bedre forståelse av både lærer- og elevinformantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011).

For å sikre validitet i intervjusituasjonen benyttet jeg meg av “member-checking” der dette var nødvendig eller passende. Dette innebar å kontrollere med informantene om min forståelse var riktig og stemte overens med deres virkelighet (Maxwell, 2013). For eksempel var det viktig å stille informantene oppklarende spørsmål i situasjoner hvor noe fremsto utydelig for meg. Dersom informantene sa noe jeg fant spesielt interessant gjentok jeg i noen tilfeller det de hadde sagt og spurte dem om jeg hadde forstått utsagnet deres korrekt. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg ikke sto i fare for å misforstå, og dermed gi en feilaktig beskrivelse av deres virkelighet. På denne måten fikk jeg verifisert at informantenes og min forståelse samsvarte, noe som styrker validiteten (Maxwell, 2013).

Som tidligere nevnt i kapittelet benyttet jeg meg av triangulering av kilder ved å intervjuer både lærere og elever for å undersøke fenomenet begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi. En slik triangulering bidrar til å styrke studiens validitet ettersom den belager seg på flere innfallsvinkler og dermed kan belyse ulike tilnærminger til tema, og slik vise forskjeller i informantenes virkelighet rundt det samme fenomenet (Creswell & Miller, 2000). I min studie kommer dette tydelig frem i forskjellene mellom lærernes og elevenes beskrivelser og erfaringer med begrepsundervisning.

3. 5. 2. Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes pålitelighet, og spørsmål om reliabilitet kan komme til syne under intervjuet, i transkriberingen og i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt spørsmålet om hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere til andre tider er et uttrykk for reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg derfor vært så transparent som mulig når det gjelder dens utførelse. Likevel vil en studie som dette vanskelig kunne reproduseres på en måte som kan si noe om dens reliabilitet.

Intervjusituasjoner kan være uforutsigbare og mens det er ønskelig med en reliabel undersøkelse, kan et for sterkt fokus på dette begrense forskerens intuisjon, som er et viktig verktøy i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

3. 5. 3. Generaliserbarhet

Ytre validitet er viktig når man ønsker å generalisere forskningsfunn, noe som sjeldent er tilfelle i kvalitativ forskning (Maxwell, 2013). En generaliserbar studie baserer seg på tilfeldig utvalg og har som mål å komme frem til universelle slutninger (Johnson, 2013). Dette er ikke tilfelle for mitt forskningsopplegg og generaliserbarhet er derfor ikke et mål for denne studien, som heller tar sikte på å gi et dypere innblikk i informantenes subjektive oppfatning av et fenomen. Det er imidlertid mulig for potensielle lesere å foreta naturalistisk generalisering ved å sammenlikne kjennetegn ved informantene med sin egen kontekst og vurdere resultatenes overføringsverdi (Johnson & Christensen, 2017).

3. 6. Etske hensyn

Jeg meldte inn forskningsprosjektet mitt til NSD, med prosjektittelen *Begrepslæring i sosiologi- og sosialantropologi*, i juli 2019. Jeg innhentet ingen sensitive opplysninger i forskningsprosjektet, men ettersom prosjektet innebar å samle inn lydopptak av informantene i forbindelse med intervjuene, og lærernes e-postadresser, var en slik søknad nødvendig. Prosjektet ble godkjent av NSD i juli 2019. Til datainnsamlingen benyttet jeg meg av båndopptaker som jeg lånte av UiO. Informanter har krav på at informasjon om dem blir behandlet konfidensielt og at regler for lagring og oppbevaring av data følges (Befring, 2016). I

forkant av denne låneprosessen skrev jeg derfor, i samarbeid med veileder, en datahåndteringsplan. Denne tok for seg blant annet hvordan jeg skulle sikre dataene under innsamlingen og hvordan jeg forsvarlig skulle oppbevarte den i etterkant. I denne studien har jeg samlet inn informantenes navn i form av signatur på samtykkeskjemaer og stemme i form av lydopptak. Disse ble oppbevart på adskilte steder for å sikre en trygg lagring av personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

I studien er informantene anonymisert gjennom bruk av andre navn enn deres egne. Informantene ble ikke bedt om å oppgi sitt eller andres navn i intervjuene. Ingen navn ble nevnt i lærerintervjuene, mens i elevintervjuene brukte noen elever navn da de refererte til læreren eller andre elevinformanters tidligere utsagn. Allerede på transkripsjonsstadiet kan det være best å skjule informantenes identitet og disse ble derfor anonymisert i overgangen fra lyd til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkripsjonene ble informantene referert til som enten lærer eller elev etterfulgt av et tall fra 1 til 4 som viste til hvilken skole det gjaldt. Videre ble elevene skilt fra hverandre med en “a”, “b”, eller “c”, et system som for enkelhetens skyld baserte seg på hvem som tok ordet først i intervjuet. Etter dette systemet ble for eksempel den andre eleven som tok ordet i intervjuet på den tredje skolen, referert til som “Elev 3B” i transkripsjonen, og dermed visste jeg at denne elevens lærer var “Lærer 3”. Dette har gjort det enkelt for meg å holde oversikten over de ulike intervjuene og informantene, noe som har vært særlig viktig med tanke på at elevintervjuene og lærerintervjuene fra den samme skolen omhandler den samme undervisningen. De aktuelle skolene er ikke nevnt i studien. Utvalget av lærere begrenser seg til sosiologi- og sosialantropologilærere på østlandet. En slik anonymisering er viktig ettersom informantene skal være fortrolige med at opplysningene de oppgir ikke skal kunne føre tilbake til dem (Dalen, 2011).

I forkant av intervjuene ble elev- og lærerinformantene forelagt et samtykkeskjema. Et grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at deltagelse skal bygge på et samtykke som er gitt på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2016). I samtykkeskjemaet informerte jeg derfor grundig om informantenes rettigheter og studiens formål. Jeg benyttet meg ikke av traktformede spørreteknikker i intervjuene og kunne derfor være tydelig rundt studiens formål i forkant av datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene ble informert om hva det ville innebære for dem å delta, at deltagelse var frivillig og hvordan eventuelle opplysninger fra dem ville brukes og oppbevares. De ble også informert om at de når som helst kunne trekke tilbake

Samtykket sitt og trekke seg fra studien. Etter å ha lest samtykkeskjemaet ble informantene invitert til å skrive under på en samtykkeerklæring hvor de samtykket til å delta i et intervju og til at opplysninger om dem kunne behandles frem til prosjektets slutt i juni 2020. Elevinformantene var alle over 17 år og derfor var det ikke nødvendig å samle inn samtykke fra elevenes foresatte (NSD, 2019).

4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere intervjudataene fra lærer- og elevintervjuene jeg har gjennomført, og se denne i lys av de teoretiske perspektivene som har blitt presentert i kapittel 2. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan legger lærere i sosiologi- og sosialantropologi til rette for elevers utvikling av begrepsforståelse i undervisningen?

For å besvare denne problemstillingen tar jeg for meg tre temaer knyttet til begrepsundervisning og det følgende kapitlet er dermed delt i tre hoveddeler. Den første delen tar for seg lærere og elevers perspektiver på hvorfor det arbeides med begreper (4.1). Neste del omhandler hvordan begrepene arbeides med i faget (4.2). I kapitlets siste del ser jeg nærmere på både lærerne og elevenes oppfatninger av elevenes begrepslæring (4.3). Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering av kapitlets viktigste momenter (4.4).

4. 1. Hvorfor arbeides det med begreper i faget

For å få en bedre forståelse for begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologifaget er det interessant å se nærmere på elevenes og lærerens oppfatninger om hvilket formål begrepene har i faget og hvilken rolle og funksjon de utgjør. Dette kan være med på å belyse begrunnelsen for begrepsarbeid i sosiologi- og sosialantropologi. På spørsmål om dette ga lærerne blant annet uttrykk for at begrepsundervisning er en viktig del av sosiologi- og sosialantropologifaget og betraktet begreper som en sentral bestanddel av faginnholdet:

Lærer 2: Sånn som det er nå så har det ganske stor rolle. Man trenger det som et grunnlag for å kunne faget, ja. Nei, jeg tenker at det er viktig at de får lært begrepene tidlig, sånn at, for mye av faget går jo på å beskrive ulike sider av samfunnet. Og uten de begrepene så vil jo mange ha problem med å få til faget da.

Lærer 3: De har jo en viktig rolle for, for at elevene skal vise noe faglighet, det er jo det som er fagstoffet på en måte, det er grunnstoffet, eller hva man skal kalle det da. Akkurat som, så blir de, de eksemplene vi bruker og aktualiseringen blir på en måte det man

legger oppå, men det blir jo som en slags ordbok for å kunne formulere deg sosiologisk, da.

Av utsagnene kommer det frem at forståelse for begrepene er noe elevene må ha som et fundament for den videre forståelsen i faget. Lærer 2 poengterte behovet for at elevene tidlig får en tilstrekkelig forståelse for dem, slik at de kan anvendes i arbeid med det øvrige faginnholdet. På bakgrunn av utsagnet hans om at dette ville være vanskelig å få til uten inngående kjennskap til fagets begreper, kan begrepsforståelse videre forstås som en forutsetning for faget. Et slikt syn kommer også til uttrykk i Lærer 3s utsagn hvor begrepene er selve essensen av fagstoffet som etterhvert utvides med eksempler og aktualisering. Dette vitner også om et syn på begreper som en forutsetning for faget. Et slikt perspektiv på begreper som fagets grunnleggende enheter var noe som gikk igjen i opptil flere lærerutsagn hos de fire lærerne. Dette perspektivet kom også til uttrykk hos blant noen av elevene, som elevutsagnet under viser:

Elev 2B: Vi må bli kjent med disse begrepene, for å klare oss rett og slett. Bruke de ordentlig.

Ingen av informantene ga uttrykk for at de ikke så på begreper som viktige i faget, selv om meninger om betydningen av dem varierte. Videre vil jeg derfor se nærmere på informantenes oppfatninger rundt hvorfor begrepene besitter denne sentrale posisjonen i faget i et forsøk på å tydeliggjøre behovet for og formålet med begrepsarbeid. Dette vil jeg gjøre ved å først se nærmere på hvordan begrepene kan bidra til fagliggjøring av språket. Videre vil jeg kort gå inn på hvordan hensikten med begrepene er at de brukes, før jeg tar for meg ulike perspektiver og idéer på hvordan samfunnsforståelse kan komme til uttrykk gjennom begrepsforståelse.

4. 1. 1. Fagliggjøring av språket

De intervjuede lærerne var spesielt opptatt av at elevene gjennom bruk av fagets begreper kunne uttrykte faglighet. Denne fagligheten er det elevenes forståelse av begrepene som muliggjør. På spørsmål om hvilken rolle begrepene har i faget svarte Lærer 1:

Lærer 1: Ehm, det er jo mye av temaene vi jobber med som er ting som de kan tenke veldig mye om, eller har ideer om, men de aldri liksom, de har ikke gjort det på en faglig

måte, så det er egentlig for å vise dem hvordan deres tanker rundt aktuelle problemstillinger også kan gjøres faglig.

I utsagnet uttrykker hun at fagets innhold består av temaer elevene kan ha idéer om og kjennskap til fra tidligere, fra en ikke-faglig kontekst, og at bruk av fagbegrepene dermed bidrar til å sette en faglig ramme rundt elevenes refleksjoner. Dette var noe flere lærere var opptatt av og de var tydelige på at det var nettopp denne faglige rammen på elevenes ytringer som skilte mellom hvem som “hadde faget” og hvem som ikke hadde det, ettersom argumentasjoner og idéer fikk faglig tyngde og forankring gjennom bruken av fagets begreper. Dette kom spesielt tydelig frem i utsagn til to av lærerne:

Lærer 4: Det er viktig med disse begrepene for å vise en faglighet og, ja sånne ting da, og ikke, at det blir bare på en måte synsing, altså, men at det blir noe mer enn en bare vanlig samtale mellom hvem som helst, da.

Lærer 3: Det er en måte å fagliggjøre språket på, eller gjøre det faglig forankret, da. Det viser at du har en kunnskap som, så du ikke bare kan komme inn fra gaten og så kan du si noe, men du, du viser at du har faget, da. Så tenker jeg at det øker fagligheten og at det setter ord på sånne ting.

Her viser lærer 3 og 4 til behovet for fagbegrepene for å skille mellom dem som ytrer seg på et kunnskapsgrunnlag, ervervet gjennom faget, og dem som synser og uttaler seg uten dette grunnlaget. Dette er også et syn Sandahl (2015) legger til grunn når han skriver om nødvendigheten av at elevene baserer argumentene sine på en samfunnsvitenskapelig tankegang, for at samtalen de har med hverandre i klasserommet skiller seg fra samtalen de har med vennene sine utenfor skolen. Dette perspektivet bygger opp under argumentet om at begrepene bidrar til å gjøre faginnholdet til noe mer enn det Lærer 4 referer til som en “vanlig samtale mellom hvem som helst”. I forlengelsen av et slikt argument gjøres faget relevant ved å bidra til å gi elevene en faglig tyngde gjennom utviklingen av et ordforråd og en forståelse de ikke nødvendigvis ville utviklet uten faget. Dette er et aspekt ved begrepsundervisning som kan sies å finne sted i krysningspunktet mellom fagets innhold og fagets formål. Lærerutsagnene plasserer begrepene tydelig som en essensiell del av undervisningen, i utsagnene kommer det også frem at

den ofte tar form av samtaler og diskusjon. Oppfatningen av samfunnsfaget som et fag nettopp preget av samtale er noe Lærer 3 problematiserer:

Lærer 3: Ja, men jeg tenker jo at uten, uten dem så ville jo faget på en måte vært, og det er jo ofte kanskje en sånn kamp man må ta i samfunnsfag, ikke sant, at det er sånn "å, pratefag", det er jo noen, også folk, kollegaer som har sagt det, ikke sant, som er lærer i andre fag "det dere driver med er jo prating" og så ja, men, med begreper og teorier så blir det mer enn prat da, tenker jeg. Så det er viktig at de har en sentral plass også. Fordi hva skulle vært igjen, skulle vi bare på en måte, de skulle sitte og diskutert? Jeg tenker at forutsetningen for å kunne reflektere, drøfte og gjøre rede for, som veldig mange av de andre kompetansemålbestillingene er, er jo at man har begrepene, tenker jeg.

I tillegg til at Lærer 3 her tydeliggjør at begrepsforståelse er en forutsetning for det øvrige faginnholdet, påpeker hun også at fagbegrepene tilfører faget et innhold som gjør at samfunnsvitenskapelige samtaler skiller seg fra andre samtaler, noe som kan ses i sammenheng med hvordan begrepene fagliggjør språket. Forholdet mellom begreper og fagliggjøring av språket var også noe ulike elever trakk frem. Elev 3C påpekte at begrepsbruken gjorde fagspråket mer presist og at det dermed ble lettere å snakke om sosiologiske temaer, mens Elev 1B sa at begrepene hjelper elevene med å uttrykke seg faglig. Her fremstiller Elev 3C og Elev 1B begrepene som et hjelpemiddel. Begrepene fagliggjør dermed ikke bare språket, men bruken av dem i seg selv forenkler nettopp det å ytre seg faglig for elevene. På denne måten fremstår begrepene både som en nødvendighet og et virkemiddel i faget. På spørsmål om hva formålet med undervisning som fokuserte på begreper var, fremhevet flere av elevene også en sammenheng mellom begreper og forståelse.

Elev 3A: Det er vel det å kanskje, på en måte, få litt sånn grunnleggende ting inn, og for å få på en måte en bredere forståelse av ting, og på en måte det å kunne lære seg å bruke begreper i en større sammenheng, da.

Også Elev 4B mente at begrepene var viktige for forståelsen i faget og at de muliggjorde utdyping på en bedre og mer faglig måte. Den samme eleven trakk nettopp frem at fordi bruken av fagbegreper gjorde ytringer mer presise, bidro fagbegrepene ifølge hen til å gi fagtekster mer troverdighet. Av datamaterialet fremgikk det at elevene, i likhet med lærerne, var enige om at begrepene hadde en viktig rolle i faget og en fagliggjørende funksjon.

4. 1. 2. Begrepene skal brukes

Lærerne var opptatt av at det ikke var tilstrekkelig at elevene bare kunne begrepene, de måtte også anvendes. I analysen kom det frem at begrepene ikke hadde en funksjon i seg selv, de fikk sin funksjon gjennom å brukes i faget. Dette er et perspektiv som kan ses som en forlengelse av lærernes uttalelser i 4. 1. 1. hvor begrepene ble tillagt en sentral betydning. Det var altså tydelig at en forutsetning for begrepenes sentrale posisjon i faget var at de ble brukt. Dette perspektivet kommer godt frem i dette utsagnet til Lærer 3:

Lærer 3: Ja, de skal jo bruke det til, de skal jo bruke det til noe. Først og fremst, man lærer det jo ikke bare for å ha det, man lærer det til å bruke det på eksempler, det skal være nyttig for oss for å beskrive samfunnet. Hvis ikke så kan vi jo forkaste begrepet, kanskje, hvis ikke det er til nytte.

Her understreker Lærer 3 betydningen av at begreper er noe mer enn definisjoner. Dette kan ses i sammenheng med Fjeldstads (2009) "komplekse fagferdigheter" i samfunnsfag, hvor nettopp *definisjonskunnskap* inngår som den første komplekse fagferdigheten. Dette er ifølge Lærer 3 derimot ikke tilstrekkelig når det gjelder begrepsforståelse, et syn som stemmer overens med Fjeldstads som videre presenterer *begrepsandvendelse* som fagets andre komplekse ferdighet. Av teorien kommer det dermed frem at gjengivelse ikke er tilstrekkelig uten anvendelse. Lærerne trakk spesielt frem betydningen av å anvende begrepene til beskrivelse av samfunnet:

Lærer 2: Nei, de må kunne bruke dem når de skal beskrive samfunnet. For at de da skal ha en korrekt beskrivelse av sosiale system, samfunn, og for å kunne diskutere og drøfte. Altså de må bruke dem.

Dette utsagnet bygger opp om betydningen av at elevene bruker begrepene. I tillegg til begrepenes funksjon i å beskrive samfunnet, viser også Lærer 2 til at begrepene også skal brukes i diskusjon og drøfting. Et slikt syn stemmer overens med Fjeldstads (2009) begrunnelse for at begrepene også har en operativ karakter. Han argumenterer for dette på bakgrunn av at elevene skal kunne ta dem i bruk i situasjoner som involverer både analyse og problemløsning, noe elever ikke vil kunne gjøre med definisjonskunnskap alene. Betydningen av at begrepene skal brukes i faget var ikke et fremtredende perspektiv i elevintervjuene og svært få elever kom inn på

dette. Et unntak var Elev 3C som i likhet med lærerne presiserte at begrepene ikke læres for å defineres, de læres for å brukes.

4. 1. 3. Samfunnsforståelse gjennom begreper

Lærer 3 trakk i intervjuet frem at sosiologi- og sosialantropologifaget forhåpentligvis ville gjøre elevene bedre til å forstå samfunnet rundt seg. Dette refererte hun til som fagets agenda. To av lærerne, Lærer 1 og Lærer 3, satt begrepsforståelse spesielt i sammenheng med nettopp samfunnsforståelse. I utsagnet nedenfor, på spørsmål om hva hun mener elevene skal kunne gjøre med begrepene, tydeliggjør Lærer 1 spesielt hvordan begrepenes rolle i utvikling av elevenes samfunnsforståelse kommer til uttrykk:

Lærer 1: At de skal, eh, at de skal på en måte se at begrepene blir så internalisert, så det er en del av deres redskap for å forstå det de ser da, og det de leser, mer enn at de skal bare kunne, på en måte, hva skal vi si? Putte inn begrepet der fordi det på et eller annet vis er linket til et tema. Men at det kan bli en del av deres eget rammeverk for å, for å se verden.

Her trekker Lærer 1 frem hvordan et av formålene med utvikling av begrepsforståelse er at de skal fungere som redskap elevene kan benytte seg av for å forstå samfunnet rundt seg, ved at de fungerer som et rammeverk for forståelsen. Dette kan ses i sammenheng med Solhaugs (2006) idéer om begreper som analytiske verktøy i faget. Han påstår at det er begrepene som analytiske verktøy som binder den komplekse kunnskapen om samfunnet sammen (2006). Dette kan forstås som at begrepene kan fungere som en forbindelse mellom fagkunnskapen elevene skal erverve og elevenes egen plass i samfunnet. Likheten mellom Lærer 1s oppfatninger og Solhaugs idéer kommer enda tydeligere frem i det følgende utsagnet på spørsmål om hva hun anser som formålet med begrepsarbeid i faget:

Lærer 1: At de skal bli interessert i det som skjer rundt dem og ha et analyseapparat for å kanskje forstå det bedre og eventuelt å komme med sine meninger og bli hørt.

Lærer 1s formulering om at begrepene skal fungere som et analyseapparat kan videre forstås med utgangspunkt i Sandahls (2015) perspektiver. Hans bidrag ligner på Solhaugs (2006) idéer om

begreper som analytiske verktøy i faget, ved at de begge ser på begrepsforståelse som noe som kan anvendes som et middel for analyse av verden. Sandahls (2015) modell viser at det både finnes ulike typer av begreper, men også at disse begrepstypene har ulike funksjoner. Sammenhengen Lærer 1 og Lærer 3 trekker frem, mellom begrepsforståelse og samfunnsforståelse, er relatert til funksjoner som faller inn under Sandahls (2015) kategori for “second order thinking concepts”. Denne kategorien tar for seg prosedyremessige måter å tenke på for produksjon av ny kunnskap om samfunnet (Sandahl, 2015). Lærer 1s utsagn kan på bakgrunn av dette forstås som et uttrykk for et ønske om at elevene skal utvikle en slik evne til å analysere og organisere samfunnet slik det fremgår av Sandahls kategori “second order thinking concepts”. Ifølge Koritzinsky (2014) vil elevenes evne til å anvende begrepene på en logisk måte si noe om deres analytiske ferdigheter. Med utgangspunkt i dette vil elevenes ferdigheter i anvendelse av begrepene indikere for lærerne om de besitter et slikt analyseapparat som Lærer 1 referer til. I likhet med Sandahl (2015) virker Lærer 1 på bakgrunn av utsagnet å betrakte begrepsforståelse som en viktig forutsetning for å kunne knytte idéer og tanker om samfunnet sammen, et perspektiv som Lærer 3, som nevnt, også deler.

Når det gjaldt elevene svarte noen av dem at den utvidede begrepsforståelsen de hadde utviklet gjennom begrepsarbeid i faget, hadde bidratt til en bedre forståelse for samfunnsmessige forhold. Blant annet svarte Elev 4C at hen hadde fått mer faglig forståelse for hendelser utenfor skolen. Det er ikke grunnlag, på bakgrunn av dette, for å påstå at eleven har utviklet et begrepsbasert analyseapparat for å forstå verden, men det kan derimot argumenteres for at eleven har utviklet en bredere forståelse for samfunnet rundt seg, og at eleven ser fagets og begrepenes relevans også utenfor den vanlige skolesettingen. Det var som nevnt få elever som trakk frem at begrepene hadde bidratt til å forstå verden utenfor skolen bedre. Der dette likevel kom til uttrykk var det gjennom bedre forståelse for spesielt nyheter. Elev 4C påpekte at fagbegrepene kunne hjelpe til med å forstå nettopp nyhetssaker. Også elev 3B trakk frem sammenhengen mellom begrepsforståelse og nyheter, og utvider dette perspektivet videre i dette utsagnet:

Elev 3B: Ja, altså, det er. Det kan også være når jeg for eksempel ser på nyhetene da, eller nå som vi så på Debatten. Så er det ofte sånn, etter at jeg hadde begynt med sosiologi da, så er det mange flere ord jeg forstår om jeg for eksempel, ja, ser på nyhetene eller. Da er det lettere å forstå ting, da. Sånn at det ikke bare blir, at du føler deg nesten litt dum da, når de står og debatterer på nyhetene.

Med utgangspunkt i dette snakket Elev 3B videre om at utviklingen av begrepsforståelsen gjennom sosiologi- og sosialantropologifaget hadde ført til at hen følte seg mer inkludert i det offentlige ordskiftet. Denne oppfatningen av å være en del av den offentlige samtalen, i større grad enn tidligere, var noe eleven så som et resultat av begrepsarbeidet i klasserommet. Elev 3B viser i dette utsagnet at hen gjennom utvikling av sin begrepsforståelse også har utviklet samfunnsforståelsen. Dette kan ses i sammenheng med Sandahl (2015) og Solhaugs (2006) perspektiver og Lærer 1s uttalelser ovenfor. Lærer 1 uttalte også i intervjuet at hun håper at noen av elevene hadde begynt å “klare å sortere ting litt ut med disse begrepene”. En av Lærer 1s egne elever uttrykte derimot at fagbegrepene ikke hadde særlig relevans for det generelle ordforrådet og at hen hadde lite bruk for fagbegrepene utenfor skolen. Eleven var tydelig på at det var klare skiller mellom skolesituasjoner og øvrige situasjoner:

Elev1C: Jeg føler at når jeg er i timen så er jeg i timen og jeg forbereder meg til prøvene, men jeg føler egentlig ikke at timene har så stor innvirkning på hvordan jeg velger å leve resten av dagen min, på en måte, hvis du skjønner. Jeg er på skolen når jeg er på skolen, jeg er hjemme når jeg er hjemme. Gjør helt forskjellige ting, med mindre jeg må forberede meg til en prøve da.

Av utsagnet fremgår det at eleven ikke anser fagbegrepene som noe av stor relevans og betydning utenfor skolen. På bakgrunn av elevens utsagn er det ikke mulig å påstå at hen har utviklet et analyseapparat som kan brukes til å bedre forstå samfunnet rundt seg slik Lærer 1 anser som formålet med begrepsarbeidet i faget. Som nevnt fokuserte også Lærer 3 på sammenhengen mellom begrepsforståelse og samfunnsforståelse. I likhet med Lærer 1 håpet også hun at elevene benyttet seg av begrepsapparatet de ervervet i undervisningen til analyse av samfunnet rundt dem:

Lærer 3: For det er jo sånn jeg tenker som sosiologilærer, og livet ellers, og fordi at man har de begrepene og kunnskapen med seg så. Så bruker jeg, så ser jeg jo veldig fort selv når jeg, ikke sant, sånn som når jeg ser på '18', så greier jo ikke jeg å se på den uten “sosiologiske briller”, det går ikke!

Kristin: Nei! Eh, man kan ikke ta de av igjen!

Lærer 3: Nei, man kan ikke ta de av! Og det er på en måte det, det er jo en styrke da. Når du sitter på t-banen og, så sitter du og analyserer litt og det er jo litt håpet mitt, det er jo litt at elevene også skal bli der, ikke sant!

Idéen Lærer 3 her trekker frem om “sosiologiske briller” når hun ser på NRK-dramaserien ‘18’, kan forstås som et ønske om at elevene skal internaliserer en samfunnsvitenskapelig tenkemåte og dermed instinktivt analysere aktuelle situasjoner rundt dem i samfunnet. Dette er på linje med perspektivet om begreper som analytiske verktøy vist gjennom Sandahl (2015) og Solhaug (2006). Lærer 3s utsagn kan også ses opp mot Milligan og Woods (2010) bidrag om “conceptual understandings as transition points”. De vektlegger at de samfunnsfaglige begrepene er omdiskuterte, flytende og foranderlige over tid. Derfor har ikke elever først og fremst et behov for å lære hva begreper betyr, ettersom betydningen vil variere mellom ulike situasjoner og endre seg etterhvert, men et behov for å utvikle og benytte seg av verktøy for å konstruere ny kunnskap tilpasset begrepene i endring (Milligan & Wood, 2010). Et slikt utgangspunkt for begrepsundervisning vil gjøre det mulig for elever å knytte ulike begreper sammen med informasjon og idéer og slik vil elevene ha verktøyet de trenger for å konstruere ny kunnskap (Milligan & Wood, 2010). Et sentralt poeng i dette perspektivet er at et slikt verktøy vil gjøre det mulig for elever å omforme og anvende begrepsforståelse til bruk i forskjellige situasjoner ved å utvikle deres evner til å sortere og prosessere informasjon i en verden i stadig forandring (Milligan & Wood, 2010). Det kan argumenteres for at det er et lignende perspektiv Lærer 3 fremmer i utsagnet om utvikling av “sosiologiske briller”. Som vist til ovenfor var det få elever som ga uttrykk for at de hadde utviklet begrepsverktøy de anvendte for å forstå samfunnet rundt seg. Samtidig kan det presiseres at ettersom datainnsamlingen fant sted på høsten, hadde de intervjuede elevene ikke hatt så mange måneder med sosiologi- og sosialantropologi. Flere av dem hadde dermed ikke nødvendigvis hatt tilstrekkelig tid til å utvikle et slikt begrepsapparat for analyse enda. Noen av lærerne, men også noen av elevene påpekte denne sammenhengen mellom tid og forståelse i faget. Lærer 4 var tydelig på at forståelsen i spesielt dette faget, på bakgrunn av behovet for elevens evne til refleksjon og analyse i fagarbeidet, var en prosess, og at det var hvor elevene befant seg i slutten av skoleåret som var av betydning.

På spørsmål om de benyttet seg av fagbegrepene i sammenhenger uten relasjon til skolen, svarte de fleste elevene at de i liten grad brukte fagbegrepene utenfor skolen. Elev 1C påpekte, at det kom an på hvilke begreper det var snakk om, uten at hen kom på noen eksempler på begreper

dette gjaldt for. Elevene på skole 2 var enige om at de hadde blitt tryggere på, og i større grad oftere brukte, begreper de allerede hadde kjennskap til fra før av. Elev 2A fortalte at hen i stedet for å si “straff” hadde begynt å bruke “sanksjoner” i dagligtalen sin. I alle de fire elevintervjuene kom det frem at bruken av begrepene var situasjonell, noe utsagnet til Elev 2C under også illustrerer:

Elev 2C: Vel, ehm, hvis vi snakker om vennegjengen og sånn så er det ikke sånn at jeg bruker disse ordene, da. Fordi de tenker at det er overkomplisert og utenfor skolen, men hadde jeg liksom vært, stilt et spørsmål sånn politisk, intervjuet av, heheh, så hadde jeg brukt de ordene for å vise at jeg kan de begrepene.

Også elevene på skole 3 var tydelige på at de brukte fagbegrepene lite i dagligtalen sin og at bruken varierte etter situasjonen de befant seg i. Selv om begrepene var lite brukt, påpekte samtidig Elev 3A at det var kult å benytte seg av fagbegrepene i dagligtalen, ettersom det kunne fremstå mer presist. Flere elever fra ulike elevgrupper viste til at begrepene kunne være nyttige å bruke i debatter eller diskusjoner. Både Elev 3B og Elev 3C problematiserte derimot dette og poengterer at bruken av fagbegreper utenfor skolen kunne virke ekskluderende på dem som ikke har hatt sosiologi- og sosialantropologi:

Elev 3B: At det er noen ganger jeg har for eksempel brukt disse begrepene når jeg snakker med vennene mine som ikke har sosiologi. Ehm, så kan det hende at de oppfatter det som en litt sånn en slags sånn hersketeknikk da, hvis jeg da kommer da med alle disse begrepene og så dør liksom diskusjon litt da fordi de føler liksom, at, ja, kanskje jeg kan mer da. Men det er jo bare at jeg har noen begreper som de ikke har, men så føler jeg da at diskusjonen kanskje kan falle litt, fordi at de føler på en sånn slags hersketeknikk. Kanskje.

Elev 3C: Også må man, det er jo noe med det å gjøre seg forstått på en måte. Det er jo ikke alle som kan de begrepene. Ehm, så da blir det liksom litt, kanskje teit å bruke dem med folk som ikke vet hva de betyr da. Ehm så jeg, i hvertfall jeg bruker dem kanskje ikke så, så ofte når jeg snakker med folk som ikke har sosiologi, men hvis jeg har litt sånn faglige samtaler med noen eller kanskje en slags diskusjon eller debatt så faller det

ganske naturlig for meg å bruke de begrepene som vi har lært i sosiologien da. I hvertfall de som man har, har lært best.

I disse to utsagnene er det spesielt interessant å se at elevene blant annet presenter fagbegrepene som en hersketeknikk, med den konsekvens at diskusjoner faller sammen. Elev 3C trekker frem nødvendigheten av å bli forstått og at bruk av fagbegreper kan forhindre nettopp dette. Her kommer det til uttrykk at selv om begrepene kan gjøre språket mer presist, slik eleven tidligere uttalte, vil bruken av fagbegreper ha motsatt effekt og gjøre språket utilgjengelig om mottaker ikke selv har kjennskap og forståelse for begrepene. På bakgrunn av dette fremstår det som at elevene ikke så mange fordeler ved egen bruk av fagbegrepene utenfor skolen. Elevenes klare bevissthet rundt egen bruk av fagbegrepene tyder på at begrepene ikke har blitt en internalisert del av vokabularet deres. Om dette hadde vært tilfellet ville det sannsynligvis vært vanskelig å være såpass presis i beskrivelsene av både bruken og den manglende bruken av begreper. Samtidig kan det tenkes at elevene ikke alltid er like bevisst på sin egen språkbruk og at de kanskje bruker flere av begrepene uten å legge merke til det og dermed vil begrepene være mer internalisert enn de gir uttrykk for. Uavhengig om dette er tilfellet eller ei, er det tydelig at flere av elevene har satt opp klare skiller mellom det faglige språket de benytter seg av på skolen, og det dagligdagse språket de bruker rundt venner.

4. 2. Hvordan arbeides det med begreper i faget

I delkapittel 4. 1. om hvorfor det arbeides med begreper, fremgår det at begreper er en viktig del av faginnholdet og at elevene blant annet skal utvikle evnen til å benytte seg av dem både som språklige og analytiske verktøy. Begrepene spiller følgelig en sentral rolle i undervisningen og hvordan den organiseres og gjennomføres vil dermed være av betydning for elevenes utvikling av begrepsforståelse. Derfor vil det være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter lærerne vektlegger i undervisningen og ikke minst hvilke refleksjoner både lærere og elever gjør seg rundt disse. Det vil også være interessant å se nærmere på ulike virkemidler lærerne benytter seg av for å legge til rette for utvikling av elevenes begrepsforståelse i faget. Videre vil jeg derfor først se nærmere på konkretisering og

aktualisering av begrepene, før dette knyttes opp til elevenes egne erfaringer. Siden vil jeg så se nærmere på betydningen av varierte arbeidsmetoder for elevenes utvikling av begrepsforståelse.

4. 2. 1. Konkretisering og aktualisering gjennom nyheter og aktuelle hendelser

På spørsmålet “Kan du snakke litt om hvordan du bruker eksempler for å illustrere begreper i faget?” trakk tre av lærerne inn konkretisering av begreper. Lærer 1 svarte at hun prøvde å konkretisere så mye som mulig gjennom bruk av eksempler, mens Lærer 3 svarte at hun alltid prøvde å vise til konkrete eksempler og at dette kunne ta form gjennom tale, men også ved at begrepene ble konkretisert gjennom bilder. Disse utsagnene ligner på det Lærer 4 svarte på det samme spørsmålet:

Lærer 4: Ehm, det jeg prøver å gjøre er å finne mest mulig konkrete eksempler. Ikke bare abstrakt, altså ikke, altså at det er et tilfelle da, ikke sant. Som de, de skal, som vi ser på gjerne, eller henter ut avisutklipp. Altså viser til det eller en nyhetssak, eller, eller at vi ser en del av en dokumentar, for eksempel, eller bare snakker, snakker om det, en sak som de kan noe om da.

Kristin: Så, det blir en slags aktualisering?

Lærer 4: Ja, det er det. I stedet for, fordi det er mange ganger man kan finne eksempler uten at det er en konkret sak, på en måte. Og da prøver jeg så godt det går an, lar seg gjøre da, å prøve å finne det.

I utsagnet til Lærer 4, og av det som kommer frem av Lærer 1 og Lærer 3s svar på spørsmålet, er det tydelig at de ser fordeler med og behovet for å konkretisere begrepene gjennom eksempler i undervisningen. Samtidig nevnte derimot ikke Lærer 2 bruk av konkretisering da han svarte på det samme spørsmålet eller ved andre anledninger i intervjuet. I motsetning til Lærer 4s utsagn, kom han heller ikke inn på behovet for å aktualisere begrepene. Om dette var virkemidler han ikke bevisst benyttet seg av eller om han av andre grunner ikke nevnte dette er uvisst. På det samme spørsmålet som nevnt ovenfor, svarte han forøvrig kort at eksempler er nødvendige for å forstå, og at de var viktige, men han svarte ikke på hvordan han selv brukte eksempler for å illustrere begreper i faget. Samfunnsfaget tar ofte utgangspunkt i temaer elever har kjennskap til

fra før av (Børhaug, 2015). Dette gjør det mulig for lærere å knytte eksempler på begreper opp mot elevenes forkunnskaper, noe som kan forstås som et uttrykk for konkretisering. Som vist i utsagnet til Lærer 4 kom aktualisering av begreper og fagstoff til uttrykk, dette var spesielt tydelig i det følgende utsagnet til Lærer 3:

Lærer 3: Og så synes jeg jo også at det er et fag som er spennende fordi, fordi man kan gjøre ting som er aktuelle og bruke aktuelle situasjoner. Ofte så er det jo bare å gå inn på en side og så ser man "Ja! Denne artikkelen kan jeg bruke" eller "Denne casen kan man bruke". Alt henger jo sammen med alt og alt kan hektes på, så det gjør det jo også at man kan gjøre det relevant og aktuelt her og nå da, det er på en måte ikke bare `å snu bunken`, på en måte.

Utsagnet til Lærer 3 trekker frem at ettersom faget er så tett knyttet til samfunnet og det gjeldende nyhetsbildet, vil eksemplene som brukes for å aktualisere begrepene også variere og endre seg. Det er nettopp denne tette tilknytningen til samfunnsutviklingen som gjør faginnholdet mulig "å hekte på", som Lærer 3 beskriver det som. At aktualisering og konkretisering var noe både Lærer 4 og Lærer 3 benyttet seg av i undervisningen kom også frem i intervjuene av elevene deres, som vist i utsagnene under:

Elev 4A: Av Lærer 4 så tror jeg at begrepene blir veldig godt forklart, fordi han er veldig flink til å sette det inn i kontekst. At han gir veldig fort eksempler på det. Sånn der sånn, "ja, hvis jeg skulle gjort det her da.." og så bruker Lærer 4 det begrepet, "hvordan ville det sett ut?" eller "hva ville skjedd da?", eller sånne ting.

Elev 3C: Ja, og så er det jo på en måte noe med det at Lærer 3 trekker inn sammenhengen da, mellom begrepet og noen sånn problemstillinger i samfunnet. Sånn da blir det på en måte mye lettere å, lettere å forstå et forhold til begrepet. Ja, altså for eksempel da vi snakket om sånn ekkokamre og sosialisering og sånt, så trakk vi inn det med han Manshaus og høyreekstremisme i sånn forum og sånn da. Og da er det jo sånn, da husker man jo, da husker man det jo mye bedre og får en litt sånn bedre forståelse av, av hvordan det fungerer i praksis da.

Her illustrerer begge elevene hvordan konkretisering og aktualisering kan komme til uttrykk i undervisningen. Spesielt Elev 3C viser betydningen ved bruk av aktualisering og konkretisering

av fagbegreper, for utvikling av begrepsforståelse. Ved å sette dem inn i en aktuell og tydelig kontekst blir det både lettere for elevene å huske begrepene og de vil få en bedre forståelse av dem. Dette understreker lærernes fordeler ved å benytte seg av dette virkemiddelet i begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologifaget.

4. 2. 2. Konkretisering og aktualisering gjennom elevenes livsverden og erfaringer

En måte å aktualisere begrepene på er, som nevnt ovenfor, å knytte dem til aktuelle nyhets saker, debatter og hendelser i samfunnet. En annen måte å aktualisere begrepene er ved å konkretisere dem gjennom eksempler som relaterer til elevenes eget liv og erfaringer. De konkrete og beskrivende begrepene i faget er nært knyttet opp til elevenes egen livsverden, og begrepsundervisning bør derfor ta utgangspunkt i slike begreper ettersom de gir elevene et grunnlag for å forstå verden rundt seg (Solhaug, 2006). Om elevene får tilstrekkelig forståelse for begreper som kan knyttes opp til konkrete eksempler, vil elevene enklere kunne oppfatte fagets abstrakte begreper (Solhaug, 2006). Dette perspektivet understreker formålet med konkretisering og aktualisering av begreper, og viser at en slik fremgangsmåte ikke bare er et virkemiddel i seg selv, men at det også kan ha en videre funksjon i utvikling av de abstrakte begrepene i faget. Dette er et perspektiv også Lærer 3 fremmer i utsagnet nedenfor:

Lærer 3: Så, ja. Ofte så handler det om å hekte begrepet først på noe, eller det har jeg litt sånn 'pedagogstro' på kanskje, at man hekter det på, begynner med noe personlig, for da blir det relevant for eleven. Og så tar vi det opp til det faglige på en måte. Som når vi snakker om sosiale avvik så begynte jeg jo med, jeg husker ikke om du var der den timen, men da begynte jeg jo med "har du gjort noe avvikende? Har du brutt en norm?".

Dette illustrerer Solhaugs (2006) poeng om at begrepsundervisningen bør ta utgangspunkt i det nære og konkrete, som elevene kan kjenne seg igjen i og relatere til. Videre bør undervisningen, ifølge Lærer 3, tas opp til et mer faglig plan, noe som kan ses i sammenheng med Solhaugs (2006) idé om å introdusere abstrakte begreper først etter at elevene har ervervet en grunnleggende begrepsforståelse på bakgrunn av fagets konkrete begreper. Med utgangspunkt i dette fremgår det at aktualisering av begrepene gjennom å forbinde dem til konkrete situasjoner

og erfaringer fra elevenes dagligliv og livsverden kan være hensiktsmessig i faget. Nettopp muligheten til å relatere begrepene til elevenes egen referanseramme er noe Lærer 4 trekker frem på spørsmål om hvordan han trivdes med å undervise i faget:

Lærer 4: Jeg trives veldig godt med det, nå var det en stund siden jeg hadde hatt det sist, og da husker jeg når jeg begynte med det at jeg synes at det var ganske greit. Først og fremst fordi det er såpass mange temaer som elevene kan relatere til sitt eget liv, eller ihvertfall sitt eget samfunn og kultur på en måte, da. Så det er litt lett å få i gang noen ja, samtaler og sånn.

Her viser Lærer 4 hvordan aktualiseringen og konkretiseringen av begrepene også kan bidra til å forenkle deltakelsen i klasseromssamtalen for elever, ettersom samtalen omhandler noe de har kjennskap til og dermed erfaring med. Ifølge Lærer 4 medfører dette at det er enkelt for ham å få i gang samtaler ettersom elevene har lettere for å involvere seg i dem. Også Lærer 1 trakk frem et lignende aspekt som svar på hvordan hun vurderte elevenes evne til å komme opp med relevante eksempler til fagbegrepene:

Lærer 1: Noen ganger veldig bra. Og noen ganger så vet de ikke selv liksom hvor bra det er, holdt jeg på å si! Særlig da vi snakket om sånn, uskrevne regler og normer og de fikk lov til å diskutere skolen, så kom det så mange veldig, veldig bra eksempler. Så jeg tror at det å la dem få lov til å jobbe med ting som er nær deres egen virkelighet, når det gjelder eksempler, at det kanskje er veldig lurt. Fordi at da bare forteller de masse og så kan jeg påpeke hvordan det er et eksempel, eller hva det er et eksempel på da.

Også Lærer 1 trekker her frem hvordan begreper tett knyttet til elevenes egne erfaringer, både henger sammen med klasseromssamtale og utforskning av begrepene. Nettopp elevenes mulighet til å utforske ekte problemstillinger er noe Sandahl (2015) trekker frem av spesiell betydning. Elevene må få mulighet til å diskutere og analysere utfordringer og spørsmål som betyr noe for dem og som de kan relatere til utenfor skolen (Sandahl, 2015). Ettersom aktualisering gjennom fagets begreper, ifølge Lærer 1 og Lærer 4, fremmer samtale og diskusjon i klasserommet, kan dette være en måte å legge til rette for at elevene får mulighet til å utforske det Sandahl (2015) omtaler som ekte problemstillinger.

Sosiologi- og sosialantropologifaget består av forskjellige temaer som, selv om de kan relateres til hverandre, varierer merkbart i innhold, som for eksempel kulturforståelse og fordeling av goder. På grunn av temaenes tilstedeværelse, eller mangel på sådan, i elevenes bevissthet, vil enkelte av fagets temaer være lettere å aktualisere og konkretisere. Om dette legges til grunn vil det også bety at det kan være mer utfordrende å benytte seg av disse virkemidlene i undervisning om noen av temaene. Lærer 1 trakk frem nettopp dette og sa at hun ikke med en gang så hvordan temaene om produksjon og fordeling av goder kunne gjøres relevant for elevene, og knyttes opp mot deres erfaringer. Dette stemmer overens med det Solhaug (2006) skriver om at begrepene i tillegg til å ligge nært elevenes livsverden også befinner seg fjernt fra den. Nettopp det at begrepene var fjernt fra elevenes livsverden var noe Lærer 1 synes kunne være utfordrende, ettersom det fremsto som lite åpenbart hvordan hun skulle konkretisere slike begreper og komme med konkrete eksempler som tydeliggjorde dem for elevene. Dette kom også til syne i svaret hennes på spørsmålet om hun hadde noen eksempler på begreper hun hadde opplevd at elever synes var spesielt vanskelig å forstå. Her nevnte hun to begreper fra sosialiseringdelen av faget, “konfliktperspektiv” og “harmoniperspektiv”. Ifølge henne var ikke betydningene av disse begrepene intuitive for elevene, og blant annet grunnet ordlyden var det flere som slet med å forstå dem. Dette kombinert med det at hun selv synes de var vanskelige å konkretisere, medførte at det ble utfordrende å gjøre disse begrepene relevante for elevene. Dette var noe også Lærer 4 kom inn på, og som svar på samme spørsmål nevnte også han disse to begrepene som eksempler på begreper han hadde opplevd at elever synes var spesielt vanskelige å forstå. Hans begrunnelse for dette var at elevene ikke hadde noe forhold til begrepene og at dette gjorde det vanskelig å forstå dem. Slike begreper var ofte abstrakte og han synes det kunne være utfordrende å undervise om dem. På oppfølgingsspørsmål om hvordan han møtte slike utfordringer svarte han:

Lærer 4: Altså, vi gjør vel ikke det på noen annen måte enn at vi prøver å forklare så godt som vi kan da, og så prøver vi, hvis vi finner eksempler og, og jobbe med det.

Lærer 1 og Lærer 4 trakk altså frem de samme begrepene og den samme utfordringen i intervjuene. Og selv om de begge var opptatt av, og bevisst på, å konkretisere og aktualisere begrepene opp mot elevenes egen livsverden, var dette likevel noe de begge hadde utfordringer med når det gjaldt fagets abstrakte begreper. Dette kan ses opp mot Børhaugs (2005) kritikk av

synet på samfunnsfaget som spesielt abstrakt og forestillingen om at det er en utfordring å knytte dette faginnholdet til elevenes virkelighet. I likhet med Solhaug (2006) og Sandahl (2015) trekker Børhaug (2005) frem nødvendigheten av å relatere faginnholdet til elevenes egne erfaringer, han mener derimot, i motsetning til Solhaug (2006), at det ikke er særs utfordrende å knytte de abstrakte begrepene til elevenes livsverden. Ettersom Solhaug (2006) knytter aktualisering og nødvendigheten av å relatere begrepene til elevenes egen virkelighet opp mot fagets konkrete begreper, kan han forstås som at det er forskjell i mulighetene for å gjøre dette mellom de konkrete og de abstrakte begrepene i faget. Dette perspektivet er mer i tråd med oppfatningene som kommer frem av Lærer 1 og Lærer 4s utsagn og fremstår slik som perspektivet Børhaug (2005) kritiserer. Selv om Lærer 1 og Lærer 4 fant "harmoni- og konfliktperspektivet" utfordrende å konkretisere betyr ikke dette at de nødvendigvis har samme utfordringer med fagets øvrige abstrakte begreper.

4. 2. 3. Begrepsarbeid og begrepsundervisning

De fire lærerne trakk alle frem varierte arbeidsmetoder som en sentral måte å tilrettelegge for elevenes begrepsforståelse i faget på. Lærerne ytret at begrepsundervisning kunne gjøres på flere måter og at det var viktig å variere dem. Flere av dem kom med eksempler både på eksplisitte og implisitte måter å arbeide med begrepene på. Noen av de eksplisitte begrepsoppgavene lærerne ga elevene var å spille begrepsalias, fylle ut begrepsskjema, forklare begrepene for hverandre og selvstendig begrepsarbeid hvor de skulle definere og komme med eksempler. Lærer 3 hadde også gitt elevene sine i oppgave å tegne noen av begrepene, nettopp for å jobbe med dem på ulike måter. Hun begrunnet oppgaven med at noen liker å være visuelle og dermed ville hun også la elevene få lov til å forholde seg litt kreative til begrepene. På spørsmål om hva de synes om å tegne begreper svarte en av elevene hennes i elevintervjuet:

Elev 3C: Jeg synes det, man blir jo litt sånn "åå, er dette her egentlig nødvendig?". Men, når man på en måte tegner det og bruker litt tid på begrepet da, så setter det seg jo bedre og spesielt når du må tegne begrepet og liksom vise at du forstår det. Så synes jeg at, jeg synes at det funket, egentlig.

Her gir Elev 3C uttrykk for at hen i utgangspunktet ikke foretrakk en slik arbeidsmetode. Likevel trekker eleven frem fordeler ved en slik begrepsoppgave, og poengterer at gjennom tegning av begreper blir det tydeligere om elevene faktisk har forstått dem. Som eleven her er inne på skal det godt gjøres å tegne et begreps meningsinnhold om man ikke har inngående forståelse for begrepet. Dermed vil en slik begrepsoppgave, som Lærer 3 her benytter seg av, kunne bidra til å bevisstgjøre elevene selv om de har oppnådd tilstrekkelig begrepsforståelse.

Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 nevnte også bruk av implisitt begrepsundervisning, mens Lærer 2 ikke kom på noen konkrete eksempler på en slik fremgangsmåte. Lærer 4 var spesielt opptatt av at begrepsundervisningen skulle bli en integrert del av faget. Selv om han også benyttet seg av mer konkrete og eksplisitte begrepsoppgaver, ønsket han hovedsakelig at elevenes begrepsforståelse skulle utvikles gjennom bruk av begrepene i både skriftlig og muntlig arbeid med det øvrige faginnholdet. Samtidig poengterte han at en ulempe med en slik tilnærming var utfordringen ved å få inn nok begrepslæring. Også Lærer 3 nevnte at elevene implisitt arbeidet med begreper gjennom muntlige og skriftlige læringsaktiviteter. Gjennom drøftingsoppgaver og debatter, hvor det var en forventning om at begrepene skulle bli brukt, skulle elevene implisitt arbeide med begreper. Lærerne nevnte også bruken av dokumentarer i undervisningen som tok for seg aktuelle temaer knyttet opp til begreper, som for eksempel sosiale avvik og sosialt system. Bruk av både eksplisitt og implisitt begrepsundervisning kan ses på som et uttrykk for variasjon. Behovet for variasjon i begrepsundervisningen er også noe Solhaug (2006) trekker frem som av betydning. Han vektlegger at begrepsundervisning som også varierer mellom lese- og skriveaktiviteter styrker elevenes forståelse av begrepene. Der to av lærerne nevnte at de ga elevene skriveoppgaver som en del av begrepsundervisningen, var det ingen av dem som kom inn på aktiviteter knyttet til lesing. Dette var en aktivitet som ble viet svært få refleksjoner av lærerne i intervjuene og det kan dermed tenkes at lesing ikke hadde en fremtredende rolle i tilretteleggingen av elevenes begrepsforståelse. Formålet med begrepsorientert undervisning er at begrepene skal forstås så inngående at de også kan anvendes i ulike og nye situasjoner (Barr, 2005). Det kan argumenteres for at variert begrepsundervisning kan bidra til dette ettersom elevene øves opp i forskjellig bruk av begrepene. Det kan tenkes at elevene gjennom variert begrepsundervisning også kan se større relevans av begrepene ettersom bruk i forskjellige situasjoner nettopp kan fremheve begrepenes allsidighet.

Både Lærer 1 og Lærer 3 nevnte også en fremgangsmåte hvor de først ga elevene et behov for begrepene før de ble introdusert for dem. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i en case eller et eksempel før det ble tydeliggjort hvordan begrepet var relevant og kunne brukes om det de hadde jobbet med. Lærer 3 forklarte fremgangsmåten slik:

Lærer 3: Det er jo også en måte å variere begrepsopplæringen på, at noen ganger så sier man "sosiale avvik er..", men andre ganger så er det sånn "okei, denne personen møtte opp naken i klasserommet, eller denne personen stjeler" og så begynner man på en måte med casen først da.

Hun fortalte videre at dette også kunne være en god taktikk i møte med fagets abstrakte begreper og brukte arbeid med begrepet "kulturell kapital" som eksempel på dette. En av oppgavene elevene skulle utføre var å sortere bilder av ulike objekter som frossenpizza, sushi, øl og champagne, før de hadde blitt introdusert for begrepet "kulturell kapital". Hensikten med oppgaven var ifølge Lærer 3 å vise elevene hvordan mennesker ikke bare deles inn i klasse basert på økonomi, men også basert på andre uttrykk, som hva man gjør og hvordan man oppfører seg. Dette var også hensikten i en oppgave hvor elevene skulle "matche" bilder av ektefeller. Slike oppgaver brukte hun som utgangspunkt i det videre arbeidet med "kulturell kapital" og på denne måten konkretiserte Lærer 3 dette abstrakte begrepet. Lærer 1 mente også at en slik fremgangsmåte, hvor elevene først fikk behov for begrepet før de ble introdusert for dem, var en vellykket måte å tilrettelegge for elevenes begrepsforståelse på og ifølge henne falt begrepene lettere på plass for elevene gjennom slikt arbeid. Dette viser en bevissthet rundt behovet for å variere begrepsundervisningen og nødvendigheten av å tilpasse den til begrepene det undervises om.

Når det gjaldt elevene var det forskjeller både innad og på tvers av elevgruppene på hvilke arbeidsmetoder de foretrakk. De trakk frem blant annet tavleundervisning, feltarbeid, gruppearbeid og diskusjon. I varierende grad beskrev alle elevgruppene betydningen av at begrepsundervisningen var variert, og understreket hvordan dette bidro til utvikling av begrepsforståelse. Dette perspektivet kommer frem i Elev 2Bs utsagn nedenfor:

Elev 2B: Vi har jo brukt dem i timen, vi har hatt ulike ting, altså vi har på en måte, ehm, hatt presentasjoner, spill og sånt, sånn at vi kan lære disse begrepene bedre. Og da sitter de bedre i liksom dagligtalen og sånt.

Elev 2B snakket også om hvordan dokumentarer og film bidro til bedre begrepsforståelse ettersom slike visuelle virkemidler presenterte begrepene gjennom lyd, tekst og bilde samtidig. Elev 2B var enig i dette, og bruk av visuelle virkemidler noe også Elev 1B trakk frem. Ved hjelp av bilder og videoer fortalte Elev 1B at hen hadde forstått betydningen av for eksempel spuriøs sammenheng, og at hen på bakgrunn av denne hadde klart å gi en god forklaring på dette begrepet på en prøve de nylig hadde hatt. Det at elevene foretrakk ulike arbeidsmetoder for innlæring av fagets begreper understreker også behovet for variert begrepsundervisning. Dette er også et poeng Lærer 3 trakk frem ovenfor i begrunnelsen sin for hvorfor elevene fikk i oppgave å tegne begreper. Slike oppgaver som har en visuell tilnærming til begrepene kan dermed også ses på som en form for variasjon. I tillegg kan bruk av begreper i ulike oppgaver og situasjoner også fungere som repetisjon av dem. Repetisjon av begrepene var noe spesielt elevene på Skole 2 trakk frem som viktig for forståelsen. De mente at Lærer 2 var veldig flink til å repetere begrepene og var svært godt fornøyd med at dette ble gjennomgående gjort i undervisningen. Ifølge dem ble selv de enkleste begreper gjennomgått flere ganger og på spørsmål om det noen gang kunne bli for mye repetisjon svarte Elev 2A at hen ikke følte at det kunne bli for mye og at det alltid var bra med litt ekstra. Nettopp behovet for repetisjon var noe også to av elevene på Skole 1 tok opp. De var derimot misfornøyd med det de anså som lite bruk av repetisjon og oppsummering av fagbegrepene, og savnet dermed mer av dette. Samtidig presiserte de at de var fornøyd med begrepsundervisningen og at de følte at de hadde forstått de fleste begrepene. Her fremgår det at elevene betrakter begrepsforståelse som noe som har et definitivt mål eller endepunkt. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved en slik oppfatning av begrepsforståelse. En oppfatning av begrepsforståelse uten et slikt endepunkt, kan blant annet ses i Milligan og Woods (2010) idé om “conceptual understandings as transition points”. I motsetning til elevperspektivet ovenfor, vil begrepsforståelse ifølge Milligan og Wood (2010) bestå av konstant begrepsutvikling, hvor begrepene kan tilpasses og justeres til bruk i nye kontekster.

Modellering er et annet virkemiddel som lærere kan benytte seg av i undervisningen for å legge til rette for elevenes begrepsforståelse. Lærer 3 trakk frem nettopp hvordan hennes modellering bidro til at elevene internaliserte fagbegrepene:

Lærer 3: Og det er jo litt fordi at man modellerer også for elevene hvordan man kan snakke. Så jeg er ganske bevisst på at jeg snakker veldig faglig eller bruker begreper

foran de nesten hele tiden for å modellere hvordan målet, eller forventningen er om hvordan de også skal bruke begrepene.

Lærer 3 nevnte bruken av modellering flere ganger i løpet av intervjuet og det at hun brukte begrepene ofte og hvordan hun brukte dem, var også noe elevene hennes trakk frem som av betydning for utvikling av deres begrepsforståelse. Det å nettopp dele fagspråket gjennom egen bruk er, ifølge Brevik m. fl. (2014), nødvendig for å skape en klasseromsdiskurs som inkluderer fagbegreper. Modellering var ikke et virkemiddel som ble nevnt av de andre lærerne i de øvrige lærerintervjuene, dette betyr nødvendigvis ikke at de ikke modellerte begrepene for elevene sine, men det kan tenkes at de ikke hadde et like bevisst forhold til dette som Lærer 3.

4. 2. 4. Samarbeid og muntlig aktivitet

Elevene var opptatt av hvordan samarbeid og muntlige aktiviteter bidro til utvikling av deres begrepsforståelse. Spesielt elever ved Skole 2 og Skole 4 var tydelige på at slike arbeidsmetoder bidro til at de fikk en utvidet forståelse av begrepene. Dette er perspektiver som kan ses i sammenheng med den sosiokulturelle læringsteorien. Elevene ved Skole 4 var for eksempel godt fornøyd med plenumsgjennomgang av begreper, etter individuelt arbeid. I slike læringssekvenser ble de presentert med andre elevs forklaringer og eksempler av begrepene, etter utarbeidelse av sine egne. Denne fremgangsmåten kan ses i lys av det Engh (2011) skriver om at læring består av både kollektive og individuelle prosesser. Videre fortalte Elev 4C at når andre elever ga en forklaring som varierte litt fra ens egen, ga dette en bedre forståelse for begrepet ved at eleven bedre forsto hvordan begrepet kunne brukes. Elev 4B var enig og sa blant annet at ulike innblikk i begrepet hjalp på forståelsen og gjorde det klart at samtidig som det en selv hadde skrevet ned var riktig, var det likevel flere måter å forstå begrepet på. Det var disse forskjellene mellom elevenes oppfatninger av begrepene som bidro til å utvide forståelsen deres. Også her kommer det Engh (2011) skriver om læringsprosesser til syne, ettersom det ifølge han er samspillet mellom de individuelle og kollektive prosessene som er av betydning for læringen, et samspill som kommer frem av elevutsagnene. Elevene på Skole 4 viser også at de er bevisste på at det finnes ulike tilnærminger til begrepsinnholdet og at de ikke nødvendigvis er fasispreget. En slik bevissthet kan gi elevene rom til å i større grad utforske begrepene, enn om de ikke hadde betraktet begrepsinnholdet på denne måten. Dette er også noe som vil bli tatt opp senere i 4. 3. 2.

Plenumsarbeid kunne ifølge elevene også hjelpe til med forståelsen av begrepsinnholdet om de ikke hadde forstått begrepene på egenhånd. De mente at gjennomgang i plenum gikk mer i dybden og ved at alle elevene fikk slippe til, husket de begrepene bedre. Også samarbeid elever imellom kunne klargjøre begrepene og utvide forståelsen av dem, som det kommer frem av Elev 4As utsagn:

Elev 4A: Ja, hvis du ikke har sånn 100 % forståelse for det, så kan det være vanskelig, men man klarer som oftest å trekke inn litt. Og så er det liksom, så kanskje det er den du prøver å forklare det til er sånn "oja, ja, ja! Det er jo sant og, men det er jo også sånn og sånn og sånn, så", ja, egentlig.

Dette var også noe Elev 2B trakk frem i et utsagn om at man lærte gjennom samarbeid fordi man da, ifølge eleven, kunne vite hva den andre tenkte og dermed lære av hverandre. Både elever på Skole 2 og Skole 3 fortalte at andre elevers forståelse av begrepene kunne utvide deres perspektiv på dem. Dette kan ses i sammenheng med elevene på Skole 4s utsagn ovenfor. Dette perspektivet kom derimot ikke til syne i intervjuet med elevene på Skole 1. Betydningen av gruppediskusjoner kommer videre til uttrykk i Elev 2B og Elev 2Cs utsagn nedenfor:

Elev 2B: Jeg tror det er mer sånn diskusjon i grupper, enn sånn i klassen. Fordi i klassen er det bare Lærer 2 som underviser og så er det resten som bare sitter og noterer, men når vi blir delt inn i grupper da har vi mer mulighet til å snakke litt sammen, diskutere om begrepene og da kommer det alltid noen på gruppen som ikke har skjønt det helt og da får vi muligheten til å på en måte diskutere litt rundt tema og da får vi kanskje hjelp fra læreren hvis vi, hvis det er nødvendig da.

Kristin: Pleier dere på gruppene å være enig i hva et begrep betyr?

Elev 2C: Nei, ikke alltid. Det er det som gjør det sånn at læringen blir enklere.

Elev 2C påpeker her at uenighet rundt begrepsinnhold bidrar til utvikling av begrepsforståelsen. Denne oppfatningen står i kontrast til elevene på Skole 1s perspektiv på begrepsforståelse som kommer frem ovenfor i 4. 2. 3, hvor begrepsforståelse blir presentert som et endepunkt. Elev 2Cs utsagn fremstår dermed mer i tråd med Milligan og Woods (2010) idé om "conceptual understandings as transition points". Videre var elevene på Skole 2, i likhet med elevene på

Skole 4, opptatt av arbeidsmetoder basert på muntlige aktiviteter og samarbeid. I motsetning til elevene på Skole 4, beskrev Elev 2B at disse arbeidsmetodene derimot ikke tok form gjennom klasseromssamtale og plenumsarbeid, men utelukkende gjennom gruppe- og diskusjonsarbeid. Selv om elevene på Skole 4 trakk gjennomgang av begrepene i fellesskap frem som svært positivt, var dette likevel noe elevene på Skole 2 ikke ga uttrykk for at de savnet, dermed virket de tilfreds med at det muntlige arbeidet var gruppe- og parbasert. Også Lærer 2 trakk frem betydningen av at elevene fikk diskutert begrepene og fordelene ved samarbeid i dette sitatet:

Lærer 2: Jeg tenker det er viktig at de får diskutert at, ehm, om en elev sitter og ikke helt forstår det begrepet så kan det være at når de snakker sammen seg imellom at det løsner litt da. Så det at de diskuterer og snakker sammen er kjempeviktig.

Slike gruppediskusjoner forenklet også, som nevnt ovenfor av Elev 2C, begrepslæringen ettersom situasjonen la til rette for diskusjon rundt uenighet om begrepsinnholdet. Utforsking av uenighet, hvor elevene får testet sine argumentasjoner og vist sine refleksjoner, kan sies å være læringsaktiviteter som kan bidra til å gjøre elevenes begrepsforståelse mer sosialt omforent og trygg (Solhaug, 2006). Ettersom et begreps innhold kan forstås på ulike vis, og dermed være omdiskuterte (Milligan & Wood, 2010), vil utforsking av begrepsinnholdet gjennom samarbeid kunne belyse ulike forståelser. Det kan argumenteres for at dette også gjelder for gjennomgang i plenum ettersom elevene også der har mulighet til å, gjennom andres uttrykk for begrepsforståelse, både trygge og utvikle sin egen. Her kan også den sosiokulturelle idéen om språket som redskap belyse hvordan elevene gjennom appropriasjon, enten i grupper, par eller plenum, tar til seg både lærerens og andre elevers kunnskap og erfaringer og dermed gjør det til sitt eget.

4. 3. Oppfatninger om elevenes begrepslæring

Så langt i dette kapittelet har jeg diskutert lærernes og elevenes oppfatninger av hvorfor det arbeides med begreper i faget og hvordan dette gjøres. Videre vil jeg se nærmere på ulike oppfatninger om elevenes begrepslæring. Dette vil jeg gjøre ved å først gå nærmere inn på begrepsomfanget i faget hvor også elevenes forkunnskaper står sentralt. Videre vil jeg ta for meg ulike oppfatninger om hvordan begrepsbruk kan forstås både som kunnskaper og som ferdigheter

med utgangspunkt i elevenes forståelse for begrepsdefinisjoner. Denne siste delen av delkapittelet vil ha et spesielt fokus på lærerperspektiver på denne tematikken.

4. 3. 1. Betydningen av fagets begrepsomfang

Både lærerne og elevene mente at mengden av begreper i faget var stor. Ifølge Lærer 1 ble elevene bombardert med dem fra første kapittel i læreboka, men trakk samtidig frem at det var viktig at elevene tidlig forsto at begrepene var en stor del av faget, og at en begrepstett start dermed kunne være hensiktsmessig. Lærer 3 omtalte sosiologi- og sosialantropologi som et begrepsmettet fag og mente at omfanget kunne føles litt kunstig og være overveldende for elevene. Elevene trakk selv frem omfanget av begrepene og Elev 4B beskrev det slik:

Elev 4B: Det er jo veldig mye begreper da. Sånn alle liksom forskjellige typer ting har et navn nesten, hvis det gir noen mening?

På tross av at elevene mente at begrepsomfanget var stort, trakk flere av dem frem at dette likevel ikke var en betydelig utfordring ettersom begrepsundervisningen var god. Dette var et perspektiv som i varierende grad kom frem i alle elevintervjuene. I tillegg trakk flere elever frem at mange av begrepene hadde en ordlyd som gjorde at de fikk en intuitiv forståelse av dem. Dette er et perspektiv også Børhaug og Langø (2020) finner i sine elevintervjuer, hvor flere av respondentene så på faginnholdet som noe de kunne finne ut av på egenhånd. Elev 4A beskrev det som at noen av begrepene nesten hadde det hen beskrev som små hint i ordet, og at begrepene dermed kunne deles opp og trekkes sammen med andre begrep om man bare hadde kjennskap til deler av begrepsordet. En slik tilnærming kunne ifølge eleven hjelpe på forståelsen. Elevene så også en sammenheng mellom forkunnskaper om begrepene og forståelse av dem. Utsagn knyttet til dette ble sagt i alle de fire elevintervjuene. Lærerne var derimot ikke enig i at forkunnskaper nødvendigvis forenklet begrepsforståelsen og de var alle inne på at det kunne være utfordringer rundt tilstrekkelig fagliggjøring av begreper elevene også brukte i dagligtalen sin. Selv om elevene mente at det store begrepsomfanget dermed ikke var for problematisk kunne omfanget likevel gjøre det vanskelig for dem å huske alle begrepene. Blant annet blandet flere av dem begrepene sammen og de slet tidvis med å holde styr på dem. Dette kunne være spesielt utfordrende i forbindelse med vurderinger, hvor elevene i forkant kunne få begrepslister

på opptil 30 begrep som var av relevans for vurderingen. På tross av at elevene mente at lærernes gode begrepsundervisning var tilstrekkelig for å utvikle forståelse for begrepene, var det flere som likevel uttrykte frustrasjon rundt omfanget av dem, spesielt i sammenheng med vurderinger i faget. Denne misnøyen ga flere av lærerne uttrykk for at de hadde forståelse for. Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 mente alle at det var viktig at de som lærere gjorde noen utvalg av hvilke begreper som var nødvendige å undervise om ettersom omfanget var så stort og begrepenes relevans kunne variere. Lærer 4 var under inntrykk av at elevene oppfattet begrepslæring som noe de bare “måtte gjennom” og la til at han noen ganger tenkte slik selv. Lærer 1 ytret også et lignende perspektiv:

Lærer 1: Jeg tenker noen ganger så hadde det vært bedre om man kanskje hadde kuttet litt ned på hvor mange begreper de skal på en måte egentlig kunne bruke selv. Så jeg kunne gjerne sett at man ikke var så fokusert på begrepene egentlig.

Lærer 2 sa, i likhet med de andre lærerne, at omfanget av begreper var stort og at begrepsundervisningen dermed var tidkrevende. På spørsmål om hans tanker rundt begrepsomfanget i faget svaret han likevel dette:

Lærer 2: Jeg tror det er ganske greit. Jeg antar at det er meningen at de skal kunne begrepene i faget. Ja. Så jeg tenker jo at det må være en del av faget. Tenker jeg.

Lærer 2 kan her forstås som at han på tross av utfordringene han påpeker med begrepsomfanget i faget, likevel ikke er i utpreget grad kritisk til dette.

4. 3. 2. Kunnskap og ferdigheter gjennom pugging og definering

Elevenes kunnskaper og ferdigheter kan komme til uttrykk på ulike måter, og av datamaterialet kommer det frem at lærerne hadde ulike forventninger til elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå ved at de hadde forskjellige oppfatninger om når dette kom til uttrykk. Lærer 3 var for eksempel tydelig på at hun med unntak av en prøve etter den første undervisningsperioden, for å kartlegge nivået på klassen, ikke ga elevene i oppgave å definere begreper. Hun begrunnet dette med at det var helt grunnleggende å gjenfortelle fagstoff og at definering av begreper dermed kun var relevant i forbindelse med de laveste karakterene i faget. Denne oppfatningen skilte seg blant

annet fra synet Lærer 2 hadde på betydningen av at elevene mestret å definere begrepene. Han ytret at i tillegg til at begrepslæring var en prosess som innebar å diskutere og vurdere begrepene innhold, bidro samtidig pugging av begreper til at elevene lærte dem bedre. Videre mente han at for presisjonen sin del så var det viktig at elevene kom med en definisjon på de ulike begrepene og han forventet at elevenes bruk av begreper i besvarelser ble fulgt av et eksempel. Lærer 3 derimot, mente at tekster hvor hvert begrep var definert og eksemplifisert var slitsomt å lese og at dette ødela flyten i besvarelsene, og hadde altså et større fokus på anvendelse. Dette viser noen av forskjellene i oppfatningene til Lærer 2 og Lærer 3, som også kommer til syne i to utsagn fra Lærer 3:

Lærer 3: På prøven så hadde jeg litt sånn en del, en deloppgave hvor du skulle definere begreper, men det tenker jeg jo på en måte er egentlig er litt sånn "basic" nivå, og så vil jo, på de, på høyere nivåer da som de andre spørsmålene som, da står det ikke hvilke begreper du skal trekke inn, men da blir det litt opp til din selvstendighet og refleksjonsnivå å se "hva kan jeg bruke av fagstoff på begreper og teorier for å forklare denne problemstillingen som jeg har fått i oppgave å drøfte?", da. For det viser jo også litt sånn nivåforskjell. Jeg tenker at de som, de som er på lav, eller sånn to-tre nivå er jo kanskje de som kan gjenfortelle innholdet, men som ikke kan bruke begrepene til noe.

Lærer 3: Vi stopper jo på en måte ikke ved defineringen, defineringen er første ledd og så blir neste ledd å anvende dem i en kontekst og reflektere og drøfte, så vi går jo alltid videre ganske umiddelbart, og det tenker jeg at det unngår det at, ja, vi stopper jo ikke opp der, vi skal jo videre.

Lærer 3s utsagn kan forstås som at hun ser på definisjoner som en del av en grunnleggende begrepskunnskap, og at denne finner sted på det hun omtaler som et "basic" nivå. Om det tas utgangspunkt i den tredelte modellen over faginnhold, presentert i teorikapittelet blant annet av Aarre m. fl. (2014) og Koritzinsky (2014), som er inndelt i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål, kan Lærer 3 forstås som at hun kategoriserer begrepsanvendelse under kunnskapsmålene i faget. I utsagnet ovenfor omtaler hun definering av begrepene som første ledd og anvendelse av dem som neste ledd. Dette sammenfaller videre med Aarre m. fl. (2014) inndeling av den nevnte tredelte modellen, hvor kunnskapsdimensjonen på nytt deles inn i tre nivåer. Denne inndelingen tar for seg hvordan begrepene rolle endrer seg mellom de ulike

kunnskapsnivåene og den legger til grunn at kunnskapene må erverves før de kan anvendes. Som det kommer frem av utsagnene nedenfor deles ikke dette perspektivet av Lærer 4:

Lærer 4: For jeg tror ikke at det er en sånn, mange mener jo at du må ha alle kunnskapene på plass først og så, så kan du drøfte for eksempel da, eller bruke, la oss si bruke begreper da, men jeg har mange elever som scorer høyt på, på en måte en analysedel, men ikke så god på den mer sånn redegjørende, forklarende, eller de store, men mer er gode på konsekvenser og virkninger og sånn da. Så det er jeg absolutt ikke enig i at man må på en måte bygge seg opp. Noen ganger, helt klart at det er en fordel, fordi det er lettere å se helheten og vurdere og analysere når man kan en del i bunn, men det er ikke, jeg tror absolutt ikke det er noen krav om det, altså.

Lærer 4: Det jeg oppfatter som ikke de beste elevene, kan absolutt helt fint bruke veldig gode eksempler og analysere på et ganske høyt nivå, da. Selv om andre ting ikke er så bra.

Her legger Lærer 4 seg mer på linje med Koritzinsky (2014) sin fremstilling av den nevnte tredelte modellen. Koritzinsky (2014) har videreutviklet en inndeling av kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmålene hvor begrepene kan figurere både på kunnskaps- og ferdighetsnivå. Dette er et syn på begreper som også kommer frem i utsagnet til Lærer 4, som argumenterer for at det ikke alltid er nødvendig å ha en gjennomgående forståelse for kunnskapsmålene for å delta i aktiviteter tilknyttet ferdighetsmålene. Han begrunner dette i erfaring med at elever som har mindre kunnskap likevel har utvist god ferdighetskompetanse. På bakgrunn av dette kan Lærer 4 forstås som at han ikke har en oppfatning om at vanskelighetsgraden i faget går parallelt med inndelingen av den tredelte modellen. Når det gjaldt Lærer 1 fremmet hun et syn som lignet mer på Lærer 3 plassering av begrepene som kunnskapsmål enn Lærer 4 sitt syn. Lærer 1 mente at det var en lavere vanskelighetsgrad å, ifølge henne, pugge faginnholdet og “gulpe” opp en definisjon, enn å faktisk forstå begrepene. Samtidig kommer det frem at der Lærer 3, som hun selv sa, ganske umiddelbart gikk videre til ferdighetsmålene i faget, kan Lærer 1 forstås som at hun heller så fordeler ved å bruke tid på nettopp disse kunnskapsmålene. Lærer 1 sa nemlig at det kunne være “deilig” for elevene å kunne pugge litt, nettopp fordi det var en lavere terskel knyttet til det. Lærer 1 fokuserte også på at pugging av begreper var noe også de svakeste elevene kunne mestre, og hun håpet at disse elevene, gjennom hyppig pugging, etterhvert skulle få begrepene

“inn under huden”, som hun sa. Lærer 1s vektlegging av kunnskapsmålene i faget fremstår, på bakgrunn av dette, som av større betydning enn hva Lærer 3 anser dem som. Pugging og definering av begreper som faglig støtte for svake elever kommer videre til syne i utdraget nedenfor:

Lærer 1: Helt i starten av faget så, det er ikke et dumt sted å starte, med å pugge, og hvis man hvertfall har klart det, har man begynt å bygge et grunnlag. [...] Men det er jo, og særlig svake elever, så starter de der og det er veldig konkret, og så er det kanskje noen som ikke kommer så veldig mye lenger, men jeg håper jo at de skal knekke den koden, da.

Kristin: Og hva mener du med "knekke den koden"?

Lærer: Nei, at de skal knekke den i forhold til å se lenger enn definisjonen.

Kristin: Og hva vil det innebære?

Lærer 1: Nei, det vil innebære å også kunne anvende dem riktig i egne tekster, for eksempel, og kunne velge ut de riktige begrepene og bruke i den riktige konteksten.

Lærernes utforming av arbeidet med definisjoner i undervisningen kan både si noe om hvilken betydning definisjonene vektlegges og hvordan lærerne selv forholder seg til dem. Om lærerne betrakter begrepene definisjoner som fastlagte vil de følgelig ikke legge opp til diskusjon og utforskning av dem og det kan tenkes at definisjonene dermed blir definert for snevert. En slik snever avgrensning av begrepene definisjoner er noe Koritzinsky (2014) trekker frem som viktig å unngå i faget, ettersom dette kan medføre at begrepene låses til en for oppdelt oppfatning av virkeligheten. Utforskning av begrepene definisjoner kan dermed bidra til at elevene utvikler en forståelse for begrepene sammenhenger og forhold til andre begreper. Definisjonsarbeid som tar sikte på dette kan også medføre at definisjonene blir noe annet enn en forklaring elevene skal pugge, men heller noe de skal forstå. På spørsmål om innholdet i definisjonene ble diskutert i klassen svarte lærerne ulikt. Lærer 2 hadde få refleksjoner rundt tema og selv om han ga uttrykk for at de jobbet en del med begrepene definisjoner i timene, ble innholdet i dem lite diskutert:

Lærer 2: Altså den enkelte definisjonen som står i boken er ikke sånn vi diskuterer frem og tilbake eller reflekterer så mye over, nei.

Som Lærer 3 trakk frem, var mulighetene for å diskutere definisjonsinnholdet avhengig av begrepene, det var ikke alle som egnet seg til å reflektere rundt, som for eksempel *selektiv* eksponering som hun forklarte med “det er jo det det er”. Hun trakk derimot frem begrepene *sosiale avvik* og *kultur* som begreper som var spesielt velegnet til å utforske. Kulturbegrepet var hun, ifølge seg selv, flinkere å legge til rette for at elevene fikk lov til å definere og forholde seg kritiske til, ettersom begrepet kunne forstås på ulike måter. På spørsmål om hvilken verdi hun så ved at elevene fikk mulighet til å utfordre begrepene sa Lærer 1 at det kunne gi dem mer eierskap til dem og større rom for å problematisere dem. Hun nevnte *seksuell trakassering*, som noen elever hadde arbeidet med i faget året før, som et kjempevanskelig begrep å definere. Som metoo-debatten har vist er dette begrepet et godt eksempel på hvordan begreper kan defineres forskjellig og dermed forstås ulikt (Milligan & Wood, 2010). At elever derfor gis muligheten til å utforske slike begreper, som nevnte *kultur* og for eksempel også *fremmedgjøring*, hvor det er ulike oppfatninger rundt definisjonen av dem, kan bidra til å tydeliggjøre uenigheten som ligger bak de ulike oppfatningene av begrepsinnholdet. En slik tilnærming til begrepene legger til rette for at elevene kan knytte dem opp mot samfunnet rundt seg. Koritzinsky (2014) påpeker nettopp behovet for å forstå begrepene i en bredere kontekst og at virkeligheten elevene skal forholde seg til ikke er så oppdelt som begrepsdefinisjonene kan gi inntrykk av. Samtidig trekker han også frem nødvendigheten av presise definisjoner som en forutsetning for at elevene skal ha muligheten til å utforske begrepene. Det må altså være en viss enighet rundt rammene av begrepsinnholdet for at elevene skal kunne diskutere ulike oppfatninger om begrepene og forskjellige definisjoner på dem opp mot hverandre. Dette er også noe Lærer 3 poengterer og hun understreker videre at når elevene gis mulighet til å i større grad utforme noen av fagbegrepene definisjoner slik de forstår dem, må de kunne begrunne hvorfor de definerer begrepene som de gjør. Lærer 3 var her bevisst på at det var flere fordeler ved å åpne opp for at elevene fikk lov til å utforske begrepene og hun la til at dette var noe hun kunne bli flinkere på å la dem gjøre mer av. Dette er et utsagn som kan ses som en motsetning til et tidligere utsagn av Lærer 3 hvor hun beskriver definisjonsarbeid som et første ledd som undervisningen ganske umiddelbart går videre fra. Men ettersom Lærer 3 la til grunn at noen begreper egnet seg bedre til diskusjon enn andre begreper, fremstår likevel ikke disse to utsagnene som motstridende. Lærer 3 kan heller forstås

som at hun, i likhet med Lærer 4, mener at definering av begreper, i tillegg til kunnskapsmålene, også kan ses på som ferdighetsmål i faget, et perspektiv som ikke kommer til uttrykk i Lærer 3s utsagn ovenfor. Dermed fremgår det som at også hennes undervisning kan ses i tråd med Koritzinsky (2014) sin bruk av den nevnte modellen. Lærer 4 var spesielt opptatt av å legge til rette for undervisning hvor elevene fikk mulighet til å utforske definisjonene. Han lot blant annet elevene prøve å lage sine egne definisjoner, før de videre ble utarbeidet i grupper og så presentert i plenum hvor klassen sammen prøvde å bli enige om en felles definisjon. Dette ble for eksempel gjort med *kulturbegrepet*, hvor likheter og ulikheter mellom elevenes oppfatninger kom frem i prosessen og det ble tydelig hvilke aspekter ved begrepets definisjon som gikk igjen hos gruppene. Definisjonen klassen kom frem til ble også sammenlignet med definisjonen som sto i læreboken. Ifølge Lærer 4 fungerte denne fremgangsmåten godt ettersom elevene hadde tilstrekkelige forkunnskaper om begrepet *kultur*. Her kan også Lærer 4, i likhet med Lærer 3, forstås som at mulighetene for diskusjon av begrepens definisjoner avhenger av begrepene. Det er altså ikke alle begrepers definisjoner det verken er mulig eller nødvendig å diskutere. En slik fremgangsmåte som er beskrevet her kan tenkes at den bidrar til at elevene gjøres bevisste på at det finnes ulike tilnærminger til begrepene og at det nødvendigvis ikke finnes et fasitsvar på et begreps innhold (Milligan & Wood, 2010). Dette var også noe Lærer 1 hadde forsøkt å tydeliggjøre for sine elever:

Lærer 1: Altså, de har jo noen definisjoner i boken og da har jeg noen ganger med litt sånn sentrale begreper prøvd å hente inn definisjoner andre steder fra også. Vi hadde vel det på sosialisering. Slik at de kan tenke hva er det denne definisjonen, altså hvordan er de forskjellige? Og så blir de liksom litt oppmerksom på forskjellige ting man kan på en måte fremheve i de forskjellige begrepene.

Undervisningssekvensen Lærer 1 her refererer til, omhandlet begrepet *sosialisering* hvor hun viste elevene tre definisjoner fra forskjellige tidsperioder. Ifølge henne var intensjonen med denne fremgangsmåten å belyse ulikhetene mellom definisjonene og hvordan begrepsinnholdet hadde endret seg med tiden. Elevene på Skole 1 forsto derimot ikke dette formålet, noe som kommer frem av utdraget nedenfor:

Kristin: Jeg observerte, jeg tror det var sosialisering som ble gjennomgått, og så var det, viste læreren dere tre ulike definisjoner.

Elev 1B: Ja, det syntes jeg var slitsomt.

Elev 1A: Ja, det er jeg enig i.

Kristin: Ja, kan dere fortelle litt om det? Hvorfor var det slitsomt?

Elev 1A: Ja, det var vel fordi alle var ganske like, men de hadde sånn, litt sånn småting som var litt forskjellig og så var det sånn "hva er riktig eller er alt riktig?", og da, det syntes jeg var litt vanskelig å forstå, men.

Av utsagnet kommer det frem at elevene ble forvirret av Lærer 1 sitt forsøk på å tydeliggjøre hvordan begrepsinnholdet hadde forandret seg over tid. Dette illustrerer en viktig forskjell mellom hvordan Lærer 1 og elevene oppfattet begrepsinnholdet. I intervjuet trakk Elev 1B også frem at det var utfordrende å forholde seg til begreper som kunne ha ulike betydninger. Elevene på Skole 1 ga i intervjuet uttrykk for misnøye rundt at definisjoner ikke ble ansett som det de kalte "fasiter". De var tydelige på at de ville bli presentert med én enkelt definisjon av begrepene som de kunne forholde seg til. På spørsmål om undervisningen ga elevene mulighet til å diskutere eller stille spørsmål ved begrepsinnholdet, kom det frem i svarene deres at de i liten grad så hva som kunne være meningen eller formålet med det. Dette var et perspektiv som også kom til syne i intervjuet med elevene på Skole 2, hvor det fremsto som at elevene anså begrepenes definisjoner som så fastlagte at de så ut til å ikke forstå spørsmålet som omhandlet diskusjon av begrepsinnholdet. Disse tilfellene viser liten bevissthet rundt at begrepene kan forstås ulikt og at begrepsinnholdet kan endres over tid. Elevenes oppfatninger rundt dette står dermed i et motsetningsforhold til Milligan og Woods (2010) perspektiver på "conceptual understandings" som omdiskuterte, flytende og foranderlige over tid. Der hvor elevene uttrykte et ønske om håndfaste begreper uten tolkningsrom, argumenterer Milligan og Wood (2010) for det motsatte. De trekker frem at det nettopp er mulighet for uenighet rundt begrepsinnholdet som bidrar til det de omtaler som "fruitfulness of uncertainty". I deres syn handler dette om å åpne opp undervisningen for flere perspektiver, og at kunnskap er foranderlig heller enn fastsatt. En slik tilnærming til begrepene i sosiologi- og sosialantropologifaget står dermed i kontrast til de elevperspektivene som kommer til syne i utdraget ovenfor.

4. 4. Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg undersøkt hvordan lærere i sosiologi- og sosialantropologi forteller at de legger til rette for elevers begrepslæring i undervisningen. Dette har jeg gjort gjennom analyse og diskusjon av intervjuer jeg har gjennomført med lærere og elever i faget. Analyse og diskusjonskapitlet er tredelt. I den første delen undersøkte jeg elever og læreres refleksjoner rundt begrepenes formål i faget. I den neste delen så jeg nærmere på hvilke arbeidsmetoder og læringsaktiviteter lærere vektlegger i begrepsundervisningen, både fra lærernes og elevenes perspektiver. I kapitlets siste del tok jeg for meg ulike oppfatninger om elevenes begrepslæring. Gjennomgående i kapitlet har jeg belyst lærernes og elevenes refleksjoner i lys av de teoretiske og empiriske perspektivene presentert i kapittel 2.

Analyse- og diskusjonskapitlets første del gjør det tydelig at både lærere og elever anså begrepene som en forutsetning for faget. Vektlegging av begrepenes betydning for faget varierte mellom informantene, men det var en klar enighet om at begrepene sto sentralt. Det ble også klart at lærerne og elevene mente at begrepene fagliggjorde språket, og lærerne trakk fram at denne fagliggjøringen bidro til at klasseromssamtalen blir noe annet enn en vanlig samtale mellom hvem som helst. Dette er et perspektiv som kan ses i sammenheng med Sandahls (2015) vektlegging av at elevene skal basere argumentene sine på en samfunnsvitenskapelig tankegang og i disse prosessene står nettopp fagbegrepene sentralt. På bakgrunn av dette så lærerne det som nødvendig at elevene brukte fagets begreper, heller enn å bare lære dem. Ifølge lærerne ga aktiv anvendelse av begrepene elevene bedre forutsetninger for å forstå samfunnet rundt seg. Denne forståelsen av begrepenes bruksområder trekkes også frem av Solhaug (2006), med hans beskrivelse av de samfunnsfaglige begrepene som analytiske verktøy. Begrepene har liten funksjon i seg selv, men må settes inn i en kontekst og fungere sammen for å skape et meningsinnhold. Flere av elevene fortalte derimot at de sjeldent bruker fagbegrepene utenfor en skolekontekst.

Andre del av analyse- og diskusjonskapitlet viser fordelene ved å konkretisere og aktualisere begrepene, spesielt opp mot elevenes egne erfaringer og livsverden. Her trakk noen av lærerne frem utfordringer knyttet til konkretisering og aktualisering av spesielt abstrakte begreper. Dette er imidlertid et synspunkt som ikke fullt ut deles av Børhaug (2005), som mener at samfunnsfaget abstrakte begreper derimot er velegnet til å konkretiseres og aktualiseres. I denne delen av kapitlet var både elever og lærere tydelige på hvordan variert

begrepsundervisning kan bidra til at elevene får bedre begrepsforståelse. Her var også muntlige aktiviteter og samarbeid av betydning. Slike arbeidsmetoder, forklarte en elev, synliggjør uenigheter som kan bidra til nyanseringer og dermed gi en bredere forståelse av begrepene. I arbeid med begreper er samspillet mellom individuelle og kollektive læringsprosesser betydningsfullt, dette er et samspill noen av lærere var mer opptatt av enn andre, samtidig som at alle lærerne benyttet seg av en slik arbeidsmetode (Engh, 2011).

Tredje og siste del av kapittelet tok for seg ulike oppfatninger om elevenes begrepslæring. Både elever og lærere mente at begrepsomfanget i faget var for stort. Samtidig anså ikke elevene dette som et stort hinder for utvikling av begrepsforståelse i faget, ettersom de mente de besatt forkunnskaper om dem, og at flere av begrepene fremsto intuitive. Lærerne skisserte derimot en utfordring med å fagliggjøre disse hverdagsbegrepene. De fleste lærerne mente at elevene ikke viste nok begrepsforståelse gjennom å definere begreper. Noen elevgrupper opplevde derimot definisjonene som fasitsvar. En slik forståelse av definisjonene kan ifølge Koritzinsky (2014) låse begrepene til en snever og oppdelt oppfatning av virkeligheten. Flere lærere delte Koritzinskys perspektiv, og trakk frem at dette kan begrense elevenes muligheter til å tilstrekkelig anvende begrepene som en del av fagets ferdighetsmål. Også Milligan & Wood (2010) belyser nødvendigheten av at begrepene fremstår og brukes på en fleksibel måte slik at de kan bidra til å utvikle elevenes forståelse for samfunnet rundt seg.

5. Avslutning

5. 1. Oppsummering av studien

I denne studien har jeg undersøkt lærere og elevers oppfatninger og refleksjoner rundt begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologifaget. Jeg har brukt en kvalitativ metode hvor jeg har utført fire individuelle semistrukturerte intervjuer av lærere og fire semistrukturerte gruppeintervjuer av elever. Videre har jeg benyttet meg av tematisk analyse for å tolke og forstå dette datamaterialet. Gjennom studien har jeg ønsket å besvare følgende problemstilling:

Hvordan legger lærere i sosiologi- og sosialantropologi til rette for elevers utvikling av begrepsforståelse i undervisningen?

Hovedfunnene fra denne studien er at lærerne benytter seg av varierte arbeidsmetoder i undervisningen, at begrepene konkretiseres og aktualiseres opp mot elevenes livsverden og at det fokuseres på at begrepene skal anvendes. I tillegg kommer det tydelig frem at lærerne har et bevisst forhold til fagets begreper og at de er opptatt av betydningen av og formålet med utvikling av elevens begrepsforståelse. Studien viser at lærerne, men også at elevene, anser begrepene som en forutsetning for å forstå faget og at de bidrar til en fagliggjøring av språket. Et annet funn er at elevene uttrykker at de i liten grad benytter seg av fagbegrepene utenfor klasserommet. Flere var tydelige på at begrepene hadde liten relevans for dem i en ikke-faglig kontekst.

Av studien kommer det frem at en måte å legge til rette for utvikling av elevenes begrepsforståelse er ved å ta i bruk varierte arbeidsmetoder i undervisningen. Elevene trekker spesielt frem betydningen av begrepsundervisning som både består av individuelt arbeid og av plenumsarbeid. Et av studiens funn er at begrepsarbeid hvor elevene i samspill med andre elever gis muligheten til å utforske begrepene, kan bidra til å gjøre forståelsen av dem mer sosialt omforent og nyansert. I tillegg kan slikt begrepsarbeid gi elevene en bredere forståelse for begrepene, som kan utvide deres perspektiver på begrepsinnholdet.

Når det gjelder konkretisering og aktualisering av begrepene er dette noe spesielt lærerne vektlegger. Betydningen av at begrepene er noe elevene kan knytte opp til sin livsverden kommer tydelig frem i studien. Begrepene kan aktualiseres både gjennom elevenes personlige erfaringer, men også gjennom elevenes kjennskap til samfunnet rundt dem. En slik

konkretisering av begrepene ble både trukket frem av lærerne og elevene som av betydning for utvikling av forståelse for begrepene i faget.

Studien viser også at spesielt lærerne er opptatt av at elevene skal anvende begrepene til forståelse for og tolkning av samfunnet rundt dem, noe formuleringen om “begreper som verktøy” til bruk for dette tydelig viser. I studien kommer det også frem at det krever fleksibilitet i forståelsen av begrepene for å kunne bruke dem til å bedre forstå samfunnet. Ifølge lærerne vil elevenes aktive anvendelse av begrepene legge til rette for dette. Samtidig fokuserer lærerne i studien lite på egen eksplisitte bruk av fagbegrepene i undervisningen. Det er kun én lærer som trekker frem modellering som metode for å legge til rette for utvikling av elevenes begrepsforståelse i faget.

Både lærerne og elevene mener omfanget av begreper i faget er stort. Det store begrepsomfanget har, ifølge elevene, derimot ikke innvirkning på deres utvikling av begrepsforståelse i faget. I sammenheng med dette, er et av studiens funn at elevene oppfatter at forkunnskaper og tidligere kjennskap til begreper forenkler forståelsen for ukjente begreper i faget. Fagets begreper kan oppfattes som intuitive og begrepens ordlyd kan forenkle forståelsen. Der elevene ser fordeler ved å besitte forkunnskaper om begrepene, uttrykker derimot noen av lærerne utfordringer knyttet til fagliggjøring av nettopp de begrepene elevene har kjennskap til fra før av. Et annet funn er at noen av elevene og lærerne har motstridende meninger om hvorvidt evnen til å definere begreper uttrykker elevenes begrepsforståelse tilstrekkelig. Der hvor flere av lærerne påpeker nødvendigheten av at elevene er bevisste på at begrepsinnholdet kan forstås på ulike måter og at det finnes forskjellige innfallsvinkler på dem, uttrykker noen av elevene frustrasjon over å forholde seg til flere definisjoner av et begrep, og etterspør at de blir presentert med et fasitsvar på hvordan begrepene skal forstås.

5. 2. Didaktiske implikasjoner

Funnene fra mine analyser kan ha noen implikasjoner for begrepsundervisning i samfunnsfagene. Både lærere og elever vektla at varierte arbeidsmetoder i begrepsundervisningen gagnet elevenes forståelse av fagbegrepene. Dette tyder på at et fokus på nettopp en slik variasjon, med både individuelle og kollektive oppgaver, kan styrke elevenes begrepsforståelse.

Analysene viste at lærerne var opptatt av at begrepsundervisningen besto av konkretisering og aktualisering av begrepene. Å knytte begrepene til elevenes livsverden kan bidra til å gjøre begrepsinnholdet mer tilgjengelig for elevene (Solhaug, 2006). Flere av elevene poengterte at dette var noe som hjalp dem til å forstå begrepene og forholdet mellom dem. Dette synliggjør betydningen av slik undervisningspraksis og gjør det klart at dette er noe som det bør fokuseres på i begrepsundervisningen. Et tema som var fremtredende i elevintervjuene var at elevene sjeldent benyttet seg av begrepene utenfor en skolekontekst. Dette kan være et signal om at begrepsundervisning i større grad kan synliggjøre begrepenes generelle relevans utover faget. Det kan tenkes at dette også kan bidra til at elevene dermed benytter seg av begrepene for å forstå samfunnet rundt seg (Sandahl, 2015; Solhaug, 2006). Et annet funn som kan ha betydning for læreres begrepsundervisning og elevers begrepsforståelse, er at flere av elevene uttrykte en misnøye med å bli presentert med flere perspektiver på fagbegrepene, og at de helst ønsket å få en håndfast definisjon å arbeide med. Som jeg har diskutert i analyse- og diskusjonskapittelet, kan det være fordelaktig å åpne opp begrepene for flere ulike definisjoner og forståelser (Milligan & Wood, 2015). At enkelte av elevene motsatte seg dette kan tyde på at disse perspektivene på samfunnsfaglige begreper ikke i stor nok grad inkluderes i undervisningen. Et økt fokus fra læreres hold på nettopp å utvide begrepene og måtene man tenker om dem på, kan dermed være fruktbart for utvikling av elevenes begrepsforståelse.

5. 3. Veien videre

Det finnes flere veier videre for forskning knyttet til begrepsundervisning i samfunnsfagene. Min studie sier noe om lærere og elevers refleksjoner rundt dette, men en annen interessant innfallsvinkel vil for eksempel kunne være å ha klasseromsobservasjoner som datamateriale. En annen måte å arbeide videre fra min studie på, er å undersøke et større antall lærere og elever om tema. Med flere informanter vil man kunne få flere refleksjoner og bredere perspektiver på undervisning som tar sikte på tilrettelegging for begrepsforståelse.

Litteraturliste

- Barr, H. (2005). Planning and assessing social studies. I R. Openshaw & P. Benson (Red.), *Towards Effective Social Studies* (s.51-67). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans Green.
- Biesta, G. (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*, 21(1), 33-46.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brevik, L. M. & Gunnulfson, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster, 1. - 7. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O., Rødnes, K. A. (2014). Language, Learning, and Teacher Professionalism: An Investigation of Specialized Language Use among Pupils, Teachers, and Student Teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46–56. DOI: [10.1016/j.ijer.2014.08.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.08.004)
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s.171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education* 12(3), 431- 444.
- Børhaug, K. (2015). Progresjon. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (Red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s.159-178). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget – Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Nordidactica* 2020 (1). 45-64.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W.C. Parker (Red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 73-82. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice* 39(3), 124-130. DOI: [10.1207/s15430421tip3903_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)

- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, I. (2015). Defining citizenship education. I L. Gearon (Red.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (s.18–29). London, UK: Routledge.
- Ekström, M., & Shehata, A. (2016). Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens. *New Media & Society*. 20(2), 1-20.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s.185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (3.utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s.277-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6.utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.) (s.27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (Red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s.145-158). Bergen: Fagbokforlaget.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood: Ablex.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, 2015 (1), 68-72.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norden* 10(2), 271- 289.
- Mathé, N. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5-24.
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education* 17(3), 74- 86. DOI:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1779
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milligan, A. & Wood, B. (2010). Conceptual understanding as transition points: making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies*, 42(4). 487-501. DOI: [10.1080/00220270903494287](https://doi.org/10.1080/00220270903494287)
- Norsk Senter for Forskningsdata (2019). *Vanlige spørsmål*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Roser, N. L., Keehn, S. (2002). Fostering thought, talk and inquiry: Linking literature and social studies author(s). *The Reading Teacher*, 55(5), 416-426.
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), 1-9.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*. 14(1), 18-29. DOI: [10.4119/jsse-732](https://doi.org/10.4119/jsse-732)
- Selboe, Elin & Sæther, Elin (2018). Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og

- løsnings, I: H. Haarstad & G. Rusten (Red.), *Grønn omstilling: norske veivalg* (s.183-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Hentet 29. april 2020 fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-02)*. Hentet fra
<https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/sosiologi-og-sosialantropologi>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aarre, T., Børhaug, K. og Christophersen, J. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk*. 3. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide, individuelle lærerintervjuer

Hvor lenge har du undervist i sosiologi- og sosialantropologi og hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvordan trives du med å undervise i faget?

Hva assosierer du med begrepsundervisning?

Har du et bevisst forhold til begrepsundervisning i faget?

- På hvilken måte?
- Har du opplevd å måtte gjøre endringer i undervisningen fordi elever har slitt med å forstå begrepene som det arbeides med?
- Om ja, har du noen eksempler på endringer du har gjort?

Hva er dine tanker rundt begrepsundervisning i sosiologifaget?

- Hvordan vil du beskrive din begrepsundervisning?
- Hvilken rolle har begrepsundervisning i faget?
- Hvilke utfordringer er knyttet til den?

Hvilke begreper eller eventuelt temaer ser du på som fagets mest sentrale?

Hva er dine tanker rundt omfanget av begreper i faget?

- Har du eksempler på begreper du anser som overflødige eller unødvendige?
- Har du eksempler på begreper du opplever at elever synes er spesielt vanskelige å forstå?

Hvordan arbeider du med begreper i faget?

- Kan du gi noen eksempler på oppgaver du gir elevene som konkret omhandler begrepsforståelse?
- Har du noen eksempler på undervisning hvor arbeid med fagbegreper er mer implisitt i undervisningen?

Faget består av mange abstrakte begreper som for eksempel sanksjoner, normer, kultur ol.

Opplever du noen utfordringer rundt elevenes forståelse av slike abstrakte begreper?

- Hvis ja, hvilke utfordringer og hvordan møter du dem?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal kunne forstå og anvende slike abstrakte begreper?

Under ulike punkter i fagets læreplan står det at elevene skal definere begrepene sosial atferd, sosialt system, kultur, egosentrisk og etnosentrisk, sosial mobilitet samt sentrale begreper knyttet til sosialisering. En betydelig del av fagets læringsmål er med andre ord å definere begreper. Hva tenker du om at faget er såpass preget av å definere begreper?

- Hva mener du at elevene skal kunne gjøre med begrepene?
- Har du eksempler på ulike oppgaver eller metoder du anvender for å tilrettelegge for elevenes forståelse av definisjoner?
- Opplever du ofte at elever ender opp med å pugge definisjonene uten at de faktisk forstår innholdet av dem?
- Hva synes du om dette? Hva mener du om denne tilnærmingen til arbeidet med samfunnsvitenskapelige begreper?
- Hvordan vil du beskrive elevenes rom for å utfordre definisjoner i faget?
- Blir innholdet i definisjonene diskutert i klassen?

Har du noen metoder for å undersøke om elevene faktisk har internalisert begrepene som dere har jobbet med?

Kan du snakke litt om hvordan du bruker eksempler for å illustrere begreper i faget?

- Hvordan vil du beskrive elevenes eksempelbruk?

Hvilken rolle spiller muntlig aktivitet, både i plenum, grupper og i par, for begrepsundervisningen?

- Har du noen tanker rundt forskjeller på muntlig og skriftlig uttrykk for begrepsforståelse i faget?
- Benytter du deg av muntlige vurderingsformer?
- Hvilke muligheter og begrensninger medfører en slik vurderingsform?
- Hva slags skriftlige oppgaver gir du vanligvis elevene for å vurdere deres begrepsforståelse?

Hvordan oppfatter du elevenes forhold til begrepsundervisning?

- Hva oppfatter du at elevene mener om omfanget av begreper i faget?
- Hva er ditt inntrykk av hvordan elevene selv oppfatter sin egen begrepsforståelse i faget?
- Har du noe inntrykk av hvordan elevene ser på formålet med begrepene og begrepsarbeid i faget?
- Hva tenker du er formålet med begrepsforståelse og arbeidet med samfunnsvitenskapelige begreper i sosiologi- og sosialantropologifaget?

Har du noe du vil legge til til slutt eller noen spørsmål?

Vedlegg 2: Intervjuguide, gruppeintervju av elever

Hva synes dere om sosiologi- og sosialantropologifaget?

Hvorfor valgte dere dette valgfaget?

Hva tenker dere er det viktigste dere skal lære i faget?

Hva mener dere om omfanget av begreper i faget?

Hva tenker dere er formålet med undervisning som fokuserer på fagbegreper?

Hvordan vil dere selv beskrive deres egen forståelse av fagets begreper?

Har dere noen eksempler på begreper dere synes er vanskelige å forstå? Eller eksempler på begreper dere ikke helt forsto betydningen av da læreren deres introduserte dem?

- Om ja, hva tror dere er grunnen til at begrepene dere nevnte er vanskelige å forstå?
- Hvordan synes dere at begrepene som dere nå har nevnt har blitt forklart?

Oppfatter dere i undervisningen at begrepenes definisjoner presenteres som en fasit eller føler dere at det er mulighet for å diskutere og stille spørsmål ved et begrepets innhold?

- Pleier læreren deres å legge opp til diskusjoner av fagbegreper?

Får dere noen ganger oppgaver hvor dere skal komme opp med egne eksempler som forklarer begrepene?

- Hvordan synes dere dette er?

Har dere lært noen begreper i sosiologi- og sosialantropologi som dere har hatt nytte av utenfor klasserommet?

Har noen av begrepene dere har lært blitt en naturlig del av ordforrådet deres?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Begrepslæring i sosiologi- og sosialantropologi”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke begrepslæring i sosiologi- og sosialantropologi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å skrive en masteroppgave på lektorprogrammet. Jeg vil undersøke hvordan lærere i sosiologi- og sosialantropologi underviser om begreper i faget. Dette vil jeg gjøre gjennom intervjuer av lærere og elever, samt observasjon av undervisning.

Problemstilling: Hvordan legger lærer i sosiologi- og sosialantropologi til rette for elevenes begrepslæring i undervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer eller elev i en sosiologi- og sosialantropologi-klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på et intervju. Dette vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål angående begrepslæring. Dine svar vil bli registrert på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil Kristin Kalvø og Nora Hesby Mathé ha tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg anonymisere dataen.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. Da slettes alle personopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Nora Hesby Mathé, n.e.h.mathe@ils.uio.no, eller Kristin Kalvø, kristin.kalvo@gmail.com.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nora Hesby Mathé
Prosjektansvarlig

Kristin Kalvø
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *begrepslæring* i “sosiologi- og sosialantropologi”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Begrepslæring i sosiologi- og sosialantropologi

Referansenummer

691593

Registrert

01.07.2019 av Kristin Margrethe Iversen Kalvø - kmkalvo@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nora Elise Hesby Mathé, n.e.h.mathe@ils.uio.no, tlf: 92466250

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Kalvø, kristin.kalvo@gmail.com, tlf: 90816955

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

08.07.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 08.07.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!