



Uio • Universitetet i Oslo

Hva skal vi med skriving i samfunnskunnskap?

*En kvalitativ studie av hva som kjennetegner
skriving i fellesfaget samfunnskunnskap og hvilket
formål lærere i faget tillegger skrivingen*

Andrea Dybdal Rogne

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

15. juni 2021

Hva skal vi med skriving i samfunnskunnskap?

En kvalitativ studie av hva som kjennetegner skriving i fellesfaget samfunnskunnskap og hvilket formål lærere i faget tillegger skrivingen

© Andrea Dybdal Rogne

2021

Hva skal vi med skriving i samfunnskunnskap?

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

Trykk: Reprosentralen

Sammendrag

I denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk undersøkes hva som kjennetegner skrivning i fellesfaget samfunnskunnskap, og hvilket formål lærere tillegger skrivningen i faget. Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign der det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire samfunnskunnskapslærere på en skole som over flere år har jobbet med skrivning i alle fag. Funnene diskuteres i lys av tidligere skriveforskning og overordnede perspektiver på samfunnsfagene, herunder Christensens (2015) beskrivelse av samfunnsfagets kjennetegn, Sandahls (2015) fagspesifikke tenkemåter og Børhaugs (2005) perspektiver på fagets formål.

Analysen viser at lærerne uttrykker usikkerhet angående hva som kjennetegner skrivning i samfunnskunnskap og om skrivningen skiller seg fra andre fag. Lærerne beskriver likevel flere trekk ved samfunnsfaglig skrivning. Beskrivelsene er jevnt over ganske like, noe som kan tyde på en taus, felles forståelse av skrivning i faget. Lærerne mener at å kunne redegjøre ikke er nok, elevene må også anvende kunnskaper, drøfte, analysere, vurdere og reflektere. Også når det gjelder skrivning er høyere ordens tenkning viktig i faget (Sandahl, 2015). Redegjørelse ses som en del av forarbeidet til høyere ordens tenkning, men i kontrast til etablerte forståelser av Blooms taksonomi forstås ikke progresjon som «trappetrinn» som enten mestres eller ikke (Case, 2015), men tar heller form som en spiral hvor man kan drøfte og redegjøre på flere nivåer (Børhaug, 2015). Et annet funn er at lærerne verdsetter selvstendighet, men at problemstillinger må tilnærmes på en balansert måte gjennom nyansert språk, samt faglig og kildebasert argumentasjon. Lærernes beskrivelser kan knyttes til de samfunnsvitenskapelige disiplinfagenes kunnskaper og metoder, som ifølge Christensen (2015) kjennetegner faget.

Lærerne hevder at skrivning er et nyttig læringsverktøy som åpner for grundig refleksjon, nyanseringer og kritisk tenkning, noe de mener er viktig i samfunnskunnskap. Skrivningen ses dermed i et danningsperspektiv (Børhaug, 2005). Kompetansemålenes manglende signaler om skrivning og fagets muntlige eksamensform kan imidlertid begrense skrivningen. Samtidig beskrives skriftlige vurderinger som lett, trygt og arbeidsbesparende i møte med en omfattende læreplan, tidspress og vurderingskrav. Skrivning forstås primært som et verktøy i klasserommet, men samfunnsfaglige skriveferdigheter omtales også som ressurs i fremtidig utdanning og arbeidsliv, og ses dermed i et nytteperspektiv (Børhaug, 2005). Et mindretall av lærerne knytter skrivning i samfunnskunnskap til demokratisk medborgerskap (Berge, 2005), og denne begrunnelsen fremstår underordnet skrivning som verktøy og pragmatisk løsning.

Forord

Det å sette punktum på denne masteroppgaven og årene ved UiO er utrolig stort, men også vemodig. Veien til masteroppgaven har vært både spennende, utfordrende og lærerik. Det er mange som har bidratt og som fortjener en stor takk.

Først må jeg takke de fire lærerne som lot seg intervju. Uten dere ville oppgaven aldri funnet sted. Tusen takk for at dere var villige til å bruke av deres verdifulle tid i en krevende og uforutsigbar skolehverdag. Videre vil jeg takke min tidligere lærer, Aino, for at du tok deg tid til å delta i et pilotintervju og for dine svært nyttige innspill.

En stor takk til veileder Lise Granlund for at du var like engasjert i temaet og for at du har bidratt med din kunnskap. Takk for verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Tusen takk til familien som har heiet meg frem siden dag én. Takk til min kjære mamma og pappa for all støtte og oppmuntring, og for at dere tålmodig lytter når jeg ringer for å luften stort og smått. Takk til verdens beste morfar. Du har alltid vært mitt store forbilde og jeg kunne virkelig ønske du fikk sett meg med masteroppgaven i hånda.

Videre vil jeg rette en stor takk til venner som på ulike måter har vært viktige for at denne oppgaven har blitt til, både gjennom faglig støtte og viktige sosiale avbrekk. En ekstra takk må rettes til Karoline. Takk for at du har vært der når «livet skjer», både i oppturene og nedturene som et masterstudium og livet har bydd på disse årene. Studentlivet hadde aldri vært det samme uten deg. Jeg vil også rette en takk til Serianne som tok seg tid til å lese korrektur.

Nå gleder jeg meg til neste kapittel!

Oslo, juni 2021.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Bakgrunn for studien	1
1.2	Avklaring: «samfunnsfag» og «samfunnskunnskap»	4
1.3	Problemstilling og disposisjon	4
2	<i>Teori og tidligere forskning</i>	6
2.1	Å skrive i samfunnskunnskap – særegent eller det samme som i alle andre fag?	6
2.2	Hovedfunn i tidligere forskning på skriving i samfunnsfagene	8
2.2.1	Samfunnsfagslærere beskriver kvalitet i elevtekster annerledes enn lærere andre fag.....	8
2.2.2	Samfunnsfaglig argumentasjon som fakta- og kildebasert.....	9
2.2.3	Samfunnsfaglig språk som upersonlig, informasjonstett og abstrakt	10
2.2.4	Skriving i samfunnsfag som innholdsorientert med korte reproduserende tekster.....	12
2.2.5	Sjanger er ofte underkommunisert og skolespesifikk.....	12
2.2.6	Skriveramme og eksplisitt skriveopplæring som støtte i elevenes skriveprosess.....	13
2.3	Hva kjennetegner samfunnsfaget og dets tenkemåter?	15
2.3.1	Samfunnsfagets kunnskapsområder og tenkemåter	15
2.3.2	Fagets formål	18
2.3.3	Ulike forståelser av kritisk tenkning og progresjon.....	19
3	<i>Metode</i>	23
3.1	Et kvalitativt forskningsdesign.....	23
3.1.1	Endringer i forskningsdesignet som følge av koronapandemien.....	23
3.2	Datainnsamlingen	24
3.2.1	Rekruttering	24
3.2.2	Utvalg	25
3.2.3	Intervjuguide og pilotering	25
3.2.4	Bruk av artefakt	26
3.2.5	Gjennomføring av intervju	27
3.3	Analyseprosessen	27
3.3.1	Transkribering.....	27
3.3.2	Analytisk tilnærming og kodeprosess.....	29
3.4	Metodiske refleksjoner.....	30
3.4.1	Reliabilitet.....	30
3.4.2	Validitet	31
3.4.3	Generaliserbarhet.....	33

3.4.4	Forskningsetiske overveielser.....	34
4	<i>Analyse og diskusjon</i>	36
4.1	Lærernes forståelse av skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap	36
4.1.1	Skiller egentlig skriving i samfunnskunnskap seg fra andre fag?	37
4.1.2	Hvilke skriftlige ferdigheter må elevene ha i samfunnskunnskap?	40
4.1.3	Elevene må anvende fagbegreper og fagkunnskaper, redegjørelse er ikke nok	41
4.1.4	Drøfting i samfunnskunnskap.....	42
4.1.5	Elevene bør være selvstendige, men ikke synse.....	46
4.1.6	Lærernes forståelse av progresjon og taksonomi.....	48
4.1.7	«Standing on the shoulders of giants»	51
4.1.8	Samfunnsfaglig språk: fagbegreper og «et korstog mot superlativene».....	55
4.1.9	«God struktur er ofte også godt tenkt»	56
4.2	Lærernes forståelse av skrivingens formål i samfunnskunnskap	58
4.2.1	«Skriving som en vei til erkjennelse».....	59
4.2.2	Institusjonelle begrunnelser for og mot skriving	61
4.2.3	Samfunnsfaglige skriveferdigheter: en ressurs utenfor klasserommet?	67
5	<i>Avslutning</i>	71
5.1	Oppsummering av hovedfunn	71
5.2	Implikasjoner for samfunnskunnskap og videre forskning	73
	<i>Litteraturliste</i>	76
	<i>Vedlegg</i>	82
	Vedlegg 1: Intervjuguide	82
	Vedlegg 2: Elevtekst (artefakt til intervju)	84
	Vedlegg 3: NSD-godkjenning	86
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Ved Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 ble det innført fem grunnleggende ferdigheter i alle fag: å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, lese, regne og bruke digitale verktøy (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31). I stortingsmeldingen fremheves de demokratiske aspektene ved disse nøkkelferdighetene og det påpekes at ferdighetene er nødvendige både for å forstå og delta i den politiske debatten og samfunnsutviklingen. Demokratisk medborgerskap er et av kjerneelementene i fellesfaget samfunnskunnskap og læreplanen fremhever at elevene skal utvikle «handlingskompetanse til å medverke i demokratiske prosesser og samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Å kunne lese, snakke og skrive godt og relevant er forutsetninger for deltakelse i demokratiet og for deltakelse i et komplekst og dynamisk arbeidsliv (Berge, 2005, s. 3). Norskdidaktiker Marte Blikstad Balas skriver at:

Å forholde seg til tekst har blitt en av de viktigste ferdighetene et menneske trenger for å ta del i tekstsamfunnet. Det har blitt et kjennetegn på det å være en deltakende medborger og et moderne menneske” (Blikstad-Balas, 2016, s. 9)

Tekstkompetanse knyttes her til medborgerskap og dannelse.

Kunnskapsløftet omtales ofte som en «literacy-reform» fordi skriftkyndighet ble erklært som grunnlaget for læring og fremhever at kunnskap formidles gjennom et språklig og kulturelt fellesskap (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016). Literacy ble opprinnelig forstått som en ren kognitiv kompetanse, og innebar å mestre alfabetet og skape mening med språk (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). I dag brukes begrepet i videre forstand og inkluderer hvordan tegn og modaliteter virker sammen for å skape innhold, og bevissthet om at dette påvirkes av sosial og kulturell kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). UNESCO har en av de mest brukte internasjonale definisjonene på literacy:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, u.å.)

Literacy omhandler altså både evnen til å identifisere, tolke, forstå og produsere tekst i ulike kontekster for å kunne delta i tekstsamfunnet. Innføringen av grunnleggende ferdigheter medførte at literacy i bred forstand ble pensum i alle fag og at lærere skulle arbeide med

ferdighetene på relevante måter i sine fag (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 451). Innføringen kom delvis som en reaksjon på Norges middelmådige PISA-resultater, hvor Norge scoret under OECD-gjennomsnittet (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 452). Reformen bygger også på internasjonale diskusjoner om kompetanse, og særlig OECDs prosjekt *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)* som understreker at arbeid med språklige og multimodale ytringsformer må inkluderes i alle fag, ikke bare morsmålsfaget og fremmedspråk (Hertzberg & Roe, 2019, s. 103).

Rødnes og Gilje (2018) har gjennomgått forskningen etter Kunnskapsløftet og finner at det i varierende grad blir arbeidet systematisk med ferdighetene, og at det har vært uklart for skolens aktører hva arbeid med grunnleggende ferdigheter innebærer. Det viser seg å være store variasjoner i hvordan begrepet «grunnleggende» forstås. Begrepet har for eksempel blitt tolket som noe elementært som læres en gang for alle og som tilhører barnetrinnet (Aasen et al., 2012, s. 252). Forskning viser også at lærere opplever at det er utfordrende å prioritere arbeid med ferdigheter fordi det ses som en motsetning til å jobbe med fag (Ottesen & Møller, 2010, s. 78).

Skrivingens rolle i samfunnsfagets læreplaner har endret seg med reformer og revideringer. Fellesfaget samfunnsfag i videregående har tradisjonelt blitt oppfattet som et ”muntlig fag”, trolig mye fordi eksamensformen i faget er muntlig (Fiskerstrand, 2017; Overrein & Madsen, 2014; Overrein & Smidt, 2009). Innføringen av grunnleggende ferdigheter gjorde skriveopplæring til et felles ansvar i alle fag, men høyskolelektor Per Overrein og professor Jon Smidt påpekte imidlertid i 2009 at det til tross for innføringen ikke var signaler i kompetansemålene om at skrijving var en del av faget (Overrein & Smidt, 2009, s. 95). De problematiserte at læreplanens beskrivelse av grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag krevde at elevene kunne argumentere, reflektere og drøfte innholdet i kilder, bruke definisjoner og fagbegreper, og presentere resultater tydelig og forståelig, uten at dette ble gjenspeilet i fagets kompetansemål (Overrein & Smidt, 2009, s. 96). Kombinasjonen av muntlig eksamensform og kompetansemålenes manglende signaler om skrijving, gjorde at de antok at det var etablert relativt svake felles normer for hva som utgjør god tekstkompetanse og krav til elevtekster i faget (Overrein & Smidt, 2009, s. 96). Skrivingsrolle i samfunnsfag ble tydeliggjort i læreplanrevideringen i 2013 ved innføringen av Utforskeren. Utforskeren inneholdt et kompetansemål som sa at elevene skulle:

formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisingar. (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Koritzinsky (2020, s. 44) omtaler Utforskeren som en «klar forbedring av de kildekritiske og metodiske utfordringene i læreplanen». I Fagfornyelsen (LK20) ble imidlertid Utforskeren tatt ut, og dermed forsvant det eneste kompetansemålet i samfunnsfag som eksplisitt nevnte skriving.

Fagfornyelsen viderefører imidlertid de grunnleggende ferdighetene, og skriveopplæring skal fortsatt være et felles ansvarsområde. Beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter er nå flyttet oppover i læreplanverket til «Overordnet del» som gjelder alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg beskrives de grunnleggende ferdighetene i læreplanens innledning. Om skriving i samfunnskunnskap står det:

Å kunne skrive i samfunnskunnskap inneber å strukturere tankar og å utforme og arbeide med tekstar som er tilpassa formålet. Det inneber òg å drøfte, dele og formidle informasjon skriftleg med digitale verktøy. Elevane tileignar seg fagkompetanse ved å skrive tekstar der dei bruker fagomgrep, faglege metodar og ulike perspektiv og kjelder. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dagens læreplan nevner ikke skriving i kompetansemålene, men man kan benytte funksjonen «støtte til læreplanen». Her kan man velge «grunnleggende ferdigheter» og får da opp ferdighetene som anses relevante til hver av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Mens muntlighet og verdien av diskusjoner i samfunnskunnskap har fått stor oppmerksomhet og ofte kobles til deliberativt demokrati, demokratisk beredskap, medborgerskap og dannelses, har ikke skriving i faget fått like stor oppmerksomhet. Interessen min for skriving i samfunnsfagene oppstod i en av praksisperiodene på Lektorprogrammet da en elev stilte spørsmål ved hvorfor de måtte skrive i «et muntlig fag». Nysgjerrigheten ble styrket da jeg i forbindelse med en semesteroppgave skulle undersøke hva forskningen sa om samfunnsfaglig skriving, og oppdaget at dette var et felt med begrenset forskning og teori. Det finnes mye norsk forskning og litteratur om skriving i språkfag, men lite i samfunnsfagene. Blant litteraturen om skriving i samfunnsfagene er også flere bidrag av generell karakter og basert svakt empirisk grunnlag (Overrein & Madsen, 2014; Skrivesenteret, 2015). Noen studier har også undersøkt skriving i flere skolefag samtidig, uten å skille mellom funn i samfunnsfag og

andre fag (Hertzberg & Roe, 2019). Dette gjør at studiene i begrenset grad belyser samfunnsfagspesifikk skriving. Det som finnes av samfunnsfaglig skriveforskning er også knyttet til tidligere læreplaner. Nå som skriving ikke lenger nevnes eksplisitt i kompetansemålene, kan lærernes forståelse av skriving få stor betydning for aktivitetene i klasserommet og føre til ulik praksis både internt og mellom skoler. Dette gjør det ekstra interessant å undersøke hvordan lærere forstår skriving i samfunnskunnskap og hva lærerne ønsker å oppnå med skriving i faget.

1.2 Avklaring: «samfunnsfag» og «samfunnskunnskap»

Ved innføringen av Fagfornyelsen ble fellesfaget «samfunnsfag» omdøpt til «samfunnskunnskap». Faget har fått nytt navn og ny læreplan, men dekker mye av det samme innholdet som det gamle fellesfaget. Den tidligere forskningen som trekkes frem i masteroppgaven gjelder det gamle samfunnsfaget, og i fremstillingen av forskningen vil faget derfor omtales som «samfunnsfag» og ikke «samfunnskunnskap».

1.3 Problemstilling og disposisjon

Formålet med masteroppgaven er å undersøke læreres forståelse av skriving i samfunnskunnskap, herunder deres beskrivelser av skriving og skriftlige ferdigheter i faget, samt skrivingens formål. På grunn av oppgavens begrensede omfang og fordi koronapandemien gjorde det utfordrende å gjennomføre observasjon, har jeg konsentrert meg om lærernes forståelse og meninger, ikke deres undervisningspraksis. Problemstillingen som besvares er:

Hva kjennetegner skriving i samfunnskunnskap ifølge lærere i faget, og hvilket formål tillegger de skrivingen i faget?

For å besvare problemstillingen er det gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire lærere i samfunnskunnskap. Hensikten med oppgaven er økt kunnskap og refleksjon rundt skriving i faget, ikke statistisk generalisering.

Masteroppgaven består av fem kapitler. I neste kapittel gjennomgås teori og tidligere forskning for å skissere oppgavens kontekst og ramme inn analysen. I kapittel tre presenteres metodiske valg og refleksjoner rundt oppgavens troverdighet og overførbarhet, samt etiske

refleksjoner. I kapittel fire presenteres studiens funn og disse diskuteres fortløpende i lys av teori og tidligere forskning. I siste kapittel oppsummeres studiens hovedfunn og funnenes implikasjoner for samfunnskunnskap drøftes.

2 Teori og tidligere forskning

Skriving i samfunnsfagene er et felt med begrenset teori og forskning. En årsak kan være at det har vært svake signaler om skriving i faget til tross for innføringen av grunnleggende ferdigheter. Overrein og Smidt uttrykte i 2009 (s. 96) en antakelse om svake felles normer for god tekstkompetanse og krav til elevtekster i samfunnsfag. De begrunnet antakelsen med at læreplanen ikke nevner skriving og fagets muntlige eksamensform. Selv om læreplanens signaler om skriving har variert i takt med læreplanrevideringer, nevnes heller ikke skriving eksplisitt i kompetansemålene i dagens læreplan i samfunnskunnskap.

Jeg starter kapittelet med å skissere to hovedretninger innenfor litteraturen om fagskriving, før hovedfunnene i samfunnsfaglig skriveforskning presenteres. Forskingen er begrenset, men antyder både noen fellestrekk og noen uenighetspunkter angående kjennetegn på samfunnsfaglig skriving. Den tidligere forskningen diskuteres videre opp mot overordnede perspektiver på samfunnsfaget, herunder ulike forståelser av fagets kjennetegn og formål. Disse perspektivene på samfunnsfaget og tidligere forskning vil danne en ramme for analyse- og diskusjonskapittelet.

2.1 Å skrive i samfunnskunnskap – særegent eller det samme som i alle andre fag?

Frøydis Hertzberg (2006) oppsummerer den internasjonale litteraturen rundt fagskriving i to hovedretninger: Writing Across the Curriculum (WAC) og Writing in the Disciplines (WID). Innenfor WAC forstås skriving primært som en måte å forstå og tilegne seg faget på (Hertzberg, 2006, s. 114). Skrivningen er generell og ferdigheter kan brukes på tvers av fag. Her er målet å gjøre stoffet til sitt eget og lære, og det legges vekt på utforskende og uformell skriving. Den andre hovedretningen, WID, vektlegger enkeltfagenes særegne skrivekulturer, herunder fagterminologi, språkstil og kriterier for tekstopbygging (Hertzberg, 2006, s. 114). Å lære et fag inkluderer å lære språket som anses som akseptabelt i faget. Skrivning er en sosial praksis, og hva og hvordan man skriver påvirkes av uformelle regler i kulturen. Disse reglene kan omtales som «tekstnormer». Professor Johan Tønnesson definerer tekstnormer som

de normer som deltakerne innenfor en spesifikk kulturkontekst, for eksempel skolen, er enige om kvalifiserer som tekster i den aktuelle kulturen, for eksempel hvordan en tekst skal være ordnet for å bli oppfattet som en «lærebok» (Tønnesson, 2002, s. 230)

Mens WAC vektlegger skrivning for egen tankebearbeiding, fokuserer WID på tekster som skal presenteres og formidle til utenforstående mottakere og må derfor forholde seg til sjangerforventninger og normer (Hertzberg, 2006, s. 115). Dette skillet omtales også som tenkeskriving versus presentasjonsskriving. Hertzberg fremhever at tradisjonene kan forenes, og at det norske skolesystemet vektlegger både at skrivning er et middel for å forstå og bearbeide fagstoff, samtidig som at alle skal lære den typen fagskriving som utgjør et inngangskriterium for høyere utdanning.

En teoretisk tilnærming med paralleller til delingen mellom WAC og WID, finner vi innenfor teoriene om literacy. Literacy deles gjerne inn i fagovergripende (content area) literacy og fagspesifikk (disciplinary) literacy. Fagovergripende literacy innebærer generelle strategier og metoder for å uttrykke seg og tilegne kunnskap som kan anvendes på tvers av fag (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8). Skrivning ses som en generell læringsstrategi for å tilegne seg kunnskaper og gjøre eleven i stand til å løse mer komplekse oppgaver, samtidig som man utfordres til økt presisjon og bedre sammenheng i resonneringer. Ved å skrive kan tenkingen plasseres på avstand og videreutvikles (Green, 1988, s. 165).

Fagspesifikk literacy er derimot særegne strategier basert på fagets egenart (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8). Marte Blikstad-Balas (2016, s. 26) forklarer fagspesifikk literacy som «den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin». Alle fag har sine særegne tekstpraksiser, og å lære et fag handler også om å lære å produsere og anvende teksttypene som er viktige innenfor faget. Shanahan & Shanahan (2008, s. 45) påpeker at fagspesifikk literacy er vanskelig å tilegne seg, blant annet fordi de fagspesifikke normene nettopp varierer mellom fag, er abstrakte, vage og ofte knyttet til vanskelige tekster, men først og fremst fordi de ikke kommuniseres eksplisitt. Blikstad-Balas (2016, s. 26) poengterer at elevene må gjøres oppmerksomme på og inkluderes i fagenes særegne tekstkultur, og dette ses som en forutsetning for å lære et fag. Noen elever glir lett inn i skolens bruk av tekst, mens andre opplever skolens tekstkultur som fremmed gjennom hele skoleløpet (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). De som er fortrolige med skolens tekstkultur og språk vil alltid ha et systematisk bedre utgangspunkt (Blikstad-Balas, 2016, s. 41). Det er hovedsakelig denne fagspesifikke literacyen jeg har som mål å undersøke i denne masteroppgaven. Jeg vil undersøke hvordan lærerne beskriver samfunnsfaglige tekstnormer og hvilke ferdigheter elevene trenger i samfunnskunnskap, samt formålet med skrivning i faget.

2.2 Hovedfunn i tidligere forskning på skriving i samfunnsfagene

For tolv år siden påpekte Overrein og Smidt (2009, s. 97) at det fantes lite norsk forskning på skriving i samfunnsfagene. Selv om det har blitt gjort noe forskning på feltet siden den gang, er det også i 2021 et område med begrenset forskning. I dette delkapittelet presenteres hovedfunnene innen den samfunnsfaglige skriveforskningen. I masteroppgaven er det hovedsakelig fellesfaget samfunnskunnskap i videregående som undersøkes, men fordi det finnes lite forskning vil jeg også redegjøre for funn i ungdomsskolens samfunnsfag, som også inkluderer historie og geografi. Det kom nye læreplaner i faget ved innføringen av Fagfornyelsen i 2020, og forskningen som gjennomgås her er derfor knyttet til tidligere læreplaner. Metodene som er brukt i studiene varierer mellom observasjon, analyser av elevtekster, fokusgrupper, spørreundersøkelser og intervjuer med lærere og elever. De ulike metodiske tilnærmingene gir ulike innfallsvinkler som kan påvirke funnene. For eksempel vil forskernes analyse av elevtekster kunne farges av hva de selv mener er viktig i samfunnsfaglig skriving, mens intervjuer presenterer elev- eller lærerperspektivet.

2.2.1 Samfunnsfaglærere beskriver kvalitet i elevtekster annerledes enn lærere andre fag

Flere studier viser at samfunnsfaglærere beskriver kvalitet i elevtekster annerledes enn andre fag. Anne Kristine Øgreid, førsteamanuensis ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet, har i sin doktorgrad undersøkt skriftlig argumentasjon i fagspesifikke kontekster. I den første delstudien har hun og veileder Frøydis Hertzberg, professor i norskdidaktikk, undersøkt utfordringene som oppstår når lærere samarbeider om argumenterende skriving. Datainnsamlingen fant sted i 2007 og de har intervjuet lærere og elever, analysert elevtekster og deltatt i diskusjoner rundt skrivenormer i tverrfaglige skrivegrupper både i ungdomskolen og videregående. I et tverrfaglig samarbeid mellom norsk og samfunnsfag skulle elever skrive en artikkel eller et leserinnlegg om temaet ”global urettferdighet” som skulle vurderes i begge fag. (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 454). Norsk læreren og samfunnsfaglæreren fikk så i oppgave av forskerne å velge ut hvert sitt eksempel på en god elevtekst. Det viste seg at norsk læreren og samfunnsfaglæreren stilte ulike krav til tekstene og hadde hatt ulike formål med skriveoppgaven uten at lærerne var klar over det selv (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 456). Norsk læreren ønsket bruk av retorikk og mottakertilpasning, mens samfunnsfaglæreren ville gi elevene mulighet til å vise engasjement basert på faktakunnskaper (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 456). Lærerne vurderte tekstene svært ulikt og stilte ulike krav til tekstenes stil, innhold og språk. Det som

samfunnsfagslæreren trakk frem som styrker, trakk norsklæreren frem som svakheter og motsatt. Øgreid og Hertzberg fant blant annet at samfunnsfagslærerne ønsket fagtekster med fakta- og kildebasert argumentasjon, mens norsklærerne verdsatte en emosjonelt fundert argumentasjon, og dialogiske, fengende tekster som vekte følelser hos mottaker. Hos samfunnsfagslærerne ble kildebruk ansett som nødvendig for å styrke argumentasjonen, mens norsklærerne mente at argumentasjonen kan fungere godt uten kilder. Norsklærerne omtalte samfunnsfagslærerens eksempel på en god elevtekst som «tørr og kjedelig» (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 456). Studien tyder på at det finnes en særegen samfunnsfagspesifikk literacy som elevene må mestre, men samtidig at lærerne ikke nødvendigvis er bevisste på forskjellene mellom fag. Elevene ser imidlertid ut til å være mer bevisste på forskjellene. Elevene uttrykte at skriving i samfunnsfag og norsk var to ulike ting, og en av elevene forteller at han syntes det var vanskelig å inkludere nok faktakunnskaper til at samfunnsfaglæreren ville bli fornøyd, samtidig som at teksten skulle oppfylle norsklærerens krav (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 456). Eleven uttrykker en opplevelse av å måtte velge.

Pernille Fiskerstrand er førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda og har i sin doktorgrad undersøkt skrivekulturer i samfunnsfag og norsk gjennom et tverrfaglig skriveprosjekt på yrkesfag. Datainnsamlingen foregikk i 2011-2012 og bestod av deltakende observasjon, fokusgrupper, lærerintervju og tekstanalyse. Målet var å undersøke hvordan lærerne kan hjelpe elever til å bli autonome skrivere, og som et ledd i dette har hun undersøkt hva som karakteriserer skrivesituasjonen, samt hvordan tekstene ser ut når norsk og samfunnsfag møtes (Fiskerstrand, 2017, s. 166). Fiskerstrand finner at både elevene og lærerne oppfatter skrivingen i samfunnsfag og norsk som to ulike domener med svært forskjellige skrivekulturer (Fiskerstrand, 2017, s. 348). Hun finner at lærerne anså samfunnsfaget som et «innholds-fag» med fokus på fagbegreper og teori, hvor fagspesifikt språk og formuleringer ikke ble tematisert. Norskfaget ble derimot ansett som et «formfag» og ansvarlig for språk og sjanger, men uten innhold. De ulike fagene fikk ansvar sine domener både i undervisningen og vurderingen (Fiskerstrand, 2017, s. 288). Også denne studien tyder på at skriving i samfunnsfag skiller seg fra norskfaget, men her fremstår lærerne mer bevisste på forskjellene sammenlignet med Øgreid og Hertzbergs studie.

2.2.2 Samfunnsfaglig argumentasjon som fakta- og kildebasert

Flere studier viser at samfunnsfagslærere ønsker fakta- og kildebasert argumentasjon i samfunnsfaglige elevtekster. Hos Øgreid og Hertzberg var dette som nevnt også en viktig

kontrast til norsklærerne. Samfunnsfaglærerne trakk kilder frem som en av de fagspesifikke konseptene og tenkemåtene elevene må mestre i faget (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 465). I Fiskerstrands studie (2017, s. 314) var det derimot norskfaget som fikk ansvaret for å lære elevene kildebruk, ikke samfunnsfag. Dette kan tyde på forskjeller også innad i fagene.

Per Overrein og Jon Smidt har undersøkt skrivekulturer, tekstnormer og tekstsjangere i en samfunnsfagklasse på videregående. Studien var en del av SKRIV-prosjektet (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*) som har undersøkt skriving fra barneskolen til videregående (Overrein & Smidt, 2009, s. 98). Forskerne har fulgt en klasse i videregående over ett år og datamaterialet består av elevbesvarelser, fem observasjoner av skrivesituasjoner i klasserommet, intervju med elever og faglærer (Overrein & Smidt, 2009, s. 98). Forskerne analyserte blant annet «reflekterende tekster» om etisk og bærekraftig forbruk, og analysene viste at elevene hadde mangelfull kildeføring og sjelden vurderte kildene kritisk (Overrein & Smidt, 2009, s. 113-120). Ingen av elevbesvarelsene hadde kildeliste til slutt, og særlig en av elevene hadde brukt tvilsomme faktaopplysninger og påstander fra en internettkilde uten å henvise og uten å vurdere påstandene kritisk. De påpeker at bruken av kilder og vurdering av kildens opphav burde drøftes i klasserommet for å oppøve en kritisk distanse til egen og andres tekster. Dette vil være en del av den kritiske literacyen i faget. Ifølge Overrein og Smidt krever refleksjon og drøfting i samfunnsfag kjennskap til andre synspunkter eller opplysninger som kan nyansere saksfeltet (Overrein & Smidt, 2009, s. 120). De hevder at dette bør skje gjennom kildebruk og tålmodig innføring i fagfeltets vitenskapsbegreper. Overrein og Smidt argumenterer for at et mer bevisst forhold til tekstsjangere og tekstnormer i faget kan bringe elevene inn i et mer kritisk forhold til egne og andres tekster, og at dette særlig gjelder når elevene skal skrive lengre tekster som krever refleksjon, drøfting av samfunnsfaglige temaer og bruk av kilder. Overrein og Smidt trekker frem kildebruk som et viktig aspekt ved samfunnsfaglig skriving, og understreker at det krever opplæring.

2.2.3 Samfunnsfaglig språk som upersonlig, informasjonstett og abstrakt

Forskningen viser at samfunnsfaglærere verdsetter et upersonlig språk hvor den personlige stemmen holdes i bakgrunnen. I Øgreid og Hertzbergs studie var som nevnt norsklærerne og samfunnsfaglærerne uenige om hva som kjennetegner gode tekster. Samfunnsfaglæreren ønsket personlig distanse og faktabasert argumentasjon med bruk av fagbegreper, mens norsklæreren verdsatte et personlig og ekspressivt språk, fengende og appellerende stil, og retoriske verktøy som humor og ironi (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 454). Om bruk av

pronomenet «jeg» svarte imidlertid de fleste lærerne uavhengig av fag at «it depends» (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 464).

I Overrein og Smidts andre delstudie i SKRIV-prosjektet har forskerne analysert elevtekster fra den samme videregående klassen, og hevder at elevtekstene viser at elevene er i dialog med det de oppfatter som gjeldende normer for skriving i samfunnsfag (Overrein & Smidt, 2010, s. 249-252). Elevene prøver å tilegne seg tenkemåter og språk som skiller seg fra den hverdagslige forståelsen av verden og fra hverdagsspråket gjennom ordvalg, syntaks, stil og struktur. Analysene viser at språket streber etter å være samfunnsfaglig med høy informasjonstetthet og abstraksjon, men brytes noen ganger av hverdagsligspråk og spontane begreper. De hevder at begreper har en særegen plass i samfunnsfag og utgjør det viktigste analytiske verktøyet for å tilegne seg kunnskap i faget (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Begrepene gjør det mulig å sette navn på generelle fenomener, analysere, klassifisere og strukturere kunnskap om verden. De viser imidlertid også til at begreper i samfunnsfag vil være omgitt av konflikt og «normativ meningsdivergens», noe som kan skape problemer for begrepslæringen (Overrein & Smidt, 2010, s. 231).

Et annet poeng som forskerne trekker frem er at elevtekstene avslører at elevene mangler både kunnskap og begreper, og at dette påvirker deres samfunnsbilder. Analysene viser for eksempel at FN fremstilles som en enhetlig og handlekraftig organisasjon som kan rydde opp i det internasjonale samfunnet (Overrein & Smidt, 2010, s. 250). Elevene manglet forståelse for konflikter og maktkamper, og forskjellen på statlig og internasjonalt nivå i verdenssamfunnet. At elevers begrepsbruk avslører deres fagkunnskaper og samfunnsbilder samsvarer med funn hos Øgreid og Hertzberg (2009, s. 457) hvor analyser av elevtekstene avslørte en naiv forståelse av nord-sør problematikk. Elevene brukte overdrivelser i beskrivelsene av fattigdom i Afrika, presenterte moralske og overforenklede løsninger, var lite faglige og brukte seg selv som eksempler i tekstene.

Fiskerstrand (2017, s. 349) finner at samfunnsfaglig språk i liten grad tematiseres i sine klasseromsobservasjoner. I det tverrfaglige skriveprosjektet fikk elevene beskjed om å drøfte i tekstene med bakgrunn i samfunnsfaglige begreper, men ellers ble ikke fagspråk tematisert. Hun fremhever at språket ikke bare en representasjon av kunnskap i samfunnsfag, men at språket utgjør selve faget. Begrepene er kognitive redskaper som gjør elevene i stand til å forstå samfunnet, og samfunnet er avhengige av medborgere som kan engasjere seg og stille

kritiske spørsmål. Fiskerstrand fremhever at en forståelse av samfunnsfaglig språk begrenset til fagbegreper vil være utfordrende fordi fagspråket utgjør en viktig komponent i faget.

2.2.4 Skrivning i samfunnsfag som innholdsorientert med korte reproduserende tekster

Skriveforskningen tyder på at skrivning i samfunnsfag gjerne består av oppgaver fra læreboka, at det skrives få lengre tekster, og at skriftlige prøver ofte består av korte spørsmål og svar av reproduserende karakter (Fiskerstrand, 2017; Overrein & Smidt, 2009). I SKRIV-prosjektet observerer Overrein og Smidt (2009, s. 105) i hovedsakelig tre skrivesituasjoner i samfunnsfag i Vg1: den skriftlige prøven, små og store lærebokoppgaver, og skrivning av lengre, selvstendige tekster. I løpet av året fant de kun ett eksempel på en lengre tekst som ble skrevet over tid. I likhet med Overrein og Smidt, finner Fiskerstrand få eksempler på lengre tekster, og på den undersøkte skolen handlet skrivning i samfunnsfag primært om repetisjonsoppgaver fra læreboka, og vurderingene var vanligvis ”tradisjonelle prøver” med skriftlige spørsmål som skulle besvares kort (Fiskerstrand, 2017, s. 312). Faget var innholdsorientert og fokuserte på fagkunnskaper og begreper. Fiskerstrand (2017, s. 315) hevder at skrivekulturen på skolen var formet av at eksamensformen er muntlig, og at dette gjorde at lærerne ikke så det som relevant med skriveopplæring i faget.

2.2.5 Sjanger er ofte underkommunisert og skolespesifikk

Flere studier viser at sjanger ofte er underkommunisert og uklar både for elever og lærere i samfunnsfaglig skrivning. Overrein og Smidt analyserte seks lengre elevtekster hvor elevene hadde fått i hjemmeoppgave å skrive en ”lengre reflekterende tekst” om etisk forbruk og bærekraftig utvikling (Overrein & Smidt, 2009, s. 113). Det ble imidlertid ikke klargjort hva en «reflekterende tekst» var, og ut fra observasjoner og elevbesvarelsene finner de at det var uklart for elevene og kanskje også læreren hvilken sjanger den lengre teksten skulle være. Den vage oppgaveinstruksen kunne blant annet tolkes som en kronikk, et personlig innlegg eller fagtekst (Overrein & Smidt, 2009, s. 121). Elevene hadde ikke fått opplæring i sjangere i samfunnsfag, og måtte trolig bygge på sjangerkunnskaper fra norskfaget (Overrein & Smidt, 2009, s. 115). Uklarheten skapte utfordringer for elevene i produksjonen, men gjorde det også vanskelig å stille faglige krav til elevarbeidene. Ifølge Overrein og Smidt (2009, s. 122) er bevissthet om sjanger og struktur i samfunnsfaglige tekster lite utviklet, og de hevder at sjanger er viktig i faget for å oppfylle kompetansemålene selv om det ikke nevnes eksplisitt.

Fiskerstrand finner også at sjanger er underkommunisert i sine observasjoner. I det tverrfaglige skriveprosjektet mellom samfunnsfag og norsk ble hverken formål eller sjanger oppgitt (Fiskerstrand, 2017, s. 326). Elevene fikk imidlertid muntlig beskjed om at teksten skulle være «sammenhengende». De hadde aldri skrevet en sammenhengende tekst i samfunnsfag tidligere, og krav til form og formål hadde ikke blitt tematisert i faget (Fiskerstrand, 2017, s. 349). Dette gjorde at noen elever løste oppgaven som en repetisjonsoppgave for eget bruk slik de var vant med i samfunnsfag, mens andre lånte sjangerkunnskaper fra norsk og skrev tekster med innledning og avslutning. Fiskerstrand (2017, s. 328) problematiserer at sjangeren elevene skrev var en ”hybridsjanger” basert på vage instruksjoner og sjangerkriterier, samt forventninger både fra norsk og samfunnsfag. Sjangeren var dermed rent skolespesifikk og konstruert for skolekonteksten, og ikke en sjanger elevene møter i autentiske situasjoner utenfor skolen.

Også der sjangeren oppgis kan det imidlertid være utfordrende dersom elevene ikke får opplæring i sjangerkriterier og forventninger. I Øgreid og Hertzbergs studie (2009, s. 454) skulle elevene skrive enten artikkel eller leserinnlegg om ”global urettferdighet”. Tekstene skulle som nevnt vurderes av både norsklæreren og samfunnsfagslæreren. Fordi det ikke ble spesifisert hvilke krav som ble stilt til denne typen tekster i samfunnsfag, måtte elevene igjen låne sjangerkunnskaper fra norskfaget. Dette medførte at tekstene tilsvarte norsklærerens forventninger i større grad enn samfunnsfagslærerens med følelsesmessig engasjement, retorikk og lite faglig tyngde.

2.2.6 Skriveramme og eksplisitt skriveopplæring som støtte i elevenes skriveprosess

Studier viser at skriverammer og eksplisitt skriveopplæring støtter elevenes organisering og produksjon av innhold i samfunnsfaglige tekster. Flere studier viser at elevene må mestre fagtekstens struktur med innledning, hoveddel og avslutning, noe som kan være utfordrende. I det tverrfaglige samarbeidet som Fiskerstrand (2017) observerte, ble derimot form overlatt til norskfaget.

Mens den første delstudien i Øgreids doktorgrad (Øgreid & Hertzberg, 2009) viste at elevene manglet fagforståelse, ikke brukte fagbegreper og hadde lite faglig argumentasjon, undersøkte den andre delstudien (Øgreid, 2016) om skriverammer fungerte som støtte i skriveingen. Datamaterialet består av observasjon, analyse av elevtekster og intervju. Elevene skulle skrive fagtekster hvor de forklarte årsaker eller konsekvenser av Den franske revolusjonen, og

oppgaven var dermed primært knyttet til historiedomenet i ungdomsskolens samfunnsfag (Øgreid, 2016, s. 5). Elevenes oppgave var å presentere påstander og begrunne disse, noe som krever at faglig kunnskap velges ut, rekonstrueres og fortolkes, settes inn i ny kontekst og uttrykkes skriftlig. (Øgreid, 2016, s. 8). Det ble derfor benyttet en skriveramme og skriveprosessen ble delt opp i mindre deler. Øgreid finner i sin analyse av elevtekstene at ca. 2/3 har brukt skriverammen som verktøy for strukturering, både ved å bruke startfraser og generalisere gjennom temasetninger, trekke slutninger og se hendelser i revolusjonen i lys av problemstillingen og i sammenheng med hverandre, og at de oppsummerer og peker på det viktigste i konklusjonen (Øgreid, 2016, s. 11). Halvparten av elevene har også fått støtte til å velge ut relevant kunnskap og til å transformere og kombinere innholdet på en faglig relevant måte. For ca. 1/3 av elevene hadde skriverammen imidlertid liten eller ingen betydning for tekstutformingen.

En elev uttalte at skriverammen var nyttig fordi den lot dem ”tenke mest på innholdet, for rammene er jo der”, og fremhevet således skriverammens kognitivt avlastende funksjon (Øgreid, 2016, s. 12). Skrivningen ble delt inn i mindre operasjoner, og forenklet skriveforløpet samtidig som tekstens struktur ble tydeliggjort. Startfrasene gav støtte til å oppsummere, generalisere og trekke slutninger ved å tydeliggjøre et overordnet perspektiv og koble perspektiver sammen (Øgreid, 2016, s. 12). Skriverammen virket på denne måten som en ”katalysator” for en prosess som gjorde elevene i stand til å abstrahere og generalisere (Øgreid, 2016, s. 12). Elevene måtte se på forholdet mellom flere forklaringsfaktorer, samtidig som de skulle ta stilling til hvilken som var den viktigste. Skriverammen bidro til å tvinge elevene inn i en forklaringsorientert fremstilling, fremfor en faktaorientert fortelling av revolusjonens forløp (Øgreid, 2016, s. 13). Øgreid hevder at skriverammen fungerte fordi den var en integrert del av undervisningen gjennom stegvise deloppgaver hvor elevene fikk diskutere og prøve ut, at skriverammen og oppgaven introduseres parallelt og at denne er nært knyttet til faktakunnskaper (Øgreid, 2016, s. 15). Skriverammen hevdes å ha potensiale til å utvikle elevenes tenkning og forståelse, og at elevene lærer faget gjennom mer formell, faglig skriving.

Også førstelektor Lisbeth Elvebakk og universitetslektor Evy Jøsok ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet har studert skriverammer i undervisning. De har undersøkt elever og læreres opplevelse av bruk av felles skriveramme i fagtekster i samfunnsfag, engelsk, norsk, geografi og naturfag i videregående skole. Datamaterialet består

av observasjon og spørreundersøkelse med elever og lærere. Et stort flertall av elevene var positive til prosjektet, og flere påpekte at organisering av tekst og struktur har vært utfordrende, og at skriverammen gjorde det lettere (Elvebakk & Jøsok, 2017, s. 8). Mange elever trakk også frem at skriverammen hjalp dem å utdype og forklare på avsnittsnivå. Også lærerne mente at elevene hadde blitt bedre til å utdype poenger og fullføre resonnementer (Elvebakk & Jøsok, 2017, s. 10). De opplevde imidlertid at for de svakeste elevene ble skriverammen en ekstra utfordring fordi de ikke skjønnte hvordan den skulle brukes. Lærerne mente at oppmerksomhet rundt skriving og skriveopplæring i fagene hadde størst effekt, ikke skriverammen i seg selv (Elvebakk & Jøsok, 2017, s. 13).

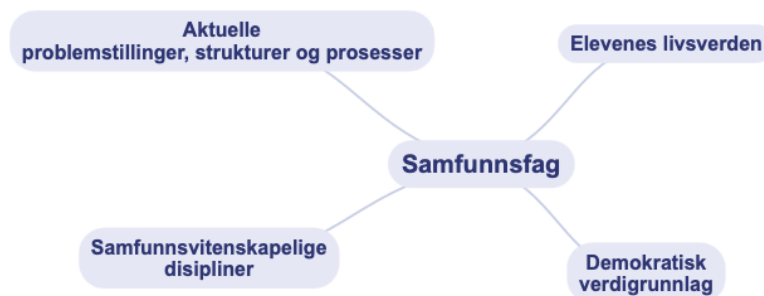
2.3 Hva kjennetegner samfunnsfaget og dets tenkemåter?

I skriveforskningen ser vi at det trekkes frem noen fellestrekk i hva som kjennetegner samfunnsfaglig skriving, men vi ser også noen usikkerheter og uenigheter. For å drøfte videre hva som kan være samfunnsfagspesifikt med skriving, vil jeg diskutere forskningsfunnene i lys av overordnede perspektiver på hvordan samfunnsfaget forstås, herunder ulike syn på hva som kjennetegner faget og fagets formål. Jeg vil blant annet presentere ulike beskrivelser av fagets kunnskapsområder og tenkemåter, samt forståelser av kritisk tenkning, progresjon og drøfting.

2.3.1 Samfunnsfagets kunnskapsområder og tenkemåter

Den danske samfunnsfagdidaktikeren Torben Christensen har utarbeidet en modell (figur 1) over det han anser som kjennetegn ved samfunnsfaget. Han deler undervisningsfaget i fire kunnskapsområder (Christensen, 2015, s. 21). Det første kunnskapsområdet knyttes til de samfunnsvitenskapelige disiplinene faget bygger på, som statsvitenskap, sosialantropologi, juss og sosiologi. I skolefaget samfunnsfag lærer elevene fagbegreper, teorier, perspektiver og tenkemåter som er hentet fra fagdisiplinene. Det andre kunnskapsområdet er elevenes livsverden. Undervisningen i samfunnsfag skal ifølge Christensen ta utgangspunkt i elevenes hverdagskunnskap, og koble elevenes livsverden sammen med fagdisiplinens perspektiver. På denne måten knyttes det hverdagsnære sammen med abstrakte fenomener og teoretisk fagkunnskap. Et tredje kunnskapsområde Christensen trekker frem er aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser. Faget er nært knyttet til samfunnsaktuelle hendelser og utfordringer, samt samfunnsutvikling. Det fjerde og siste kunnskapsområdet Christensen

nevner, er fagets demokratiske verdigrunnlag. Elevene skal lære om og respektere demokratiske spilleregler, men også kjenne til ulike perspektiver og ta stilling til disse.



Figur 1: Samfunnsfagets fire kunnskapsområder. Oversatt fra Christensen (2015)

Det er ikke helt tydelig hvordan det å skrive i samfunnskunnskap kan knyttes til disse fire kunnskapsområdene som Christensen fremhever. Samfunnsfaglig skriving er ikke i seg selv veldig dagsaktuelt, og heller ikke umiddelbart knyttet til hverken det demokratiske verdigrunnlaget eller elevenes livsverden. Gjennom valg av tema kan imidlertid skrivingen gjøres aktuell og relevant for elevene. Lærerne i Øgreid og Hertzbergs studie (2009, s. 461) uttaler at temaet «global urettferdighet» var ment å engasjere elevene fordi temaet og sjangeren leserinnlegg ofte dukker opp i mediene. Det mest nærliggende kunnskapsområdet kan kanskje sies å være de samfunnsfaglige disiplinene, som også inkluderer akademisk språk og samfunnsvitenskapelig skrivemåte. Skriveforskningen viser blant annet at samfunnsfagslærere verdsetter saklig og upersonlig argumentasjon, at de viser til fakta og underbygger påstander ved å bruke kilder (Overrein & Smidt, 2009; Øgreid & Hertzberg, 2009). Dette er sentralt i de samfunnsfaglige universitetsfagene.

Den svenske samfunnsfagdidaktikeren Johan Sandahls (2015) beskrivelse av fagspesifikke tenkemåter (thinking concepts) i samfunnsfag, bidrar til å tydeliggjøre koblingen mellom skriving i samfunnsfag, fagdisiplinene og medborgerskap. Han har undersøkt hva som utgjør høyere ordens tenkning og fagspesifikke tenkemåter i samfunnsfag, og om tenkemåtene kan fremme at elevene lærer å tenke som samfunnsforskere samtidig som de forberedes til medborgerskap. Mens lavere ordens tenking krever rutinemessig, mekanisk anvendelse av ervervet kunnskap, utfordrer høyere ordens tenkning elevene til å tolke, analysere og anvende informasjon (Newman, 1990, s. 44). Lavere ordens tenkning innebærer begreper og konsepter som utgjør den substansielle kunnskapen i faget, mens høyere ordens tenkning er de

prosedurale måtene samfunnsvitere tenker på når de organiserer, analyserer og kritisk vurderer samfunnsproblemer (Sandahl, 2015, s. 20). Dette skillet bygger på Blooms taksonomi som omtales nærmere i kapittel 2.3.3. De seks samfunnsfaglige tenkemåtene Sandahl identifiserer omtales generelt, men kan antas å være relevante både for skriftlig og muntlig arbeid.

På bakgrunn av observasjon og intervjuer med svenske lærere utarbeidet Sandahl (2015, s. 23) en ikke-uttømmende liste over tenkemåter i samfunnsfag. Den første tenkemåten er å analysere årsak og virkning på samfunnsproblemer og diskutere mulige løsninger. Den andre tenkemåten er bevis og inferens, som å støtte påstander med fakta og vurdere kilder kritisk. Den tredje tenkemåten er å bruke abstraksjoner for å forenkle komplekse strukturer, herunder begreper, modeller og teorier. Disse tre første tenkemåtene er synlige i den norske skriveforskningen. I Overrein og Smidts studie (2009, s. 107) skulle elevene for eksempel drøfte potensielle konsekvenser ved at Norge førte en politikk uavhengig av internasjonale avtaler, og kausalitet var derfor viktig. Bevis og inferens fremheves hos Øgreid og Hertzberg (2009, s. 465) hvor fakta og kilder var sentralt i beskrivelse av god argumentasjon, og en viktig kontrast til norsklærerne. Av abstraksjoner fremstår særlig fagbegreper som viktige (Fiskerstrand, 2017; Overrein & Smidt, 2009, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009).

Sandahls fjerde tenkemåte er å eksemplifisere, sammenligne og kontrastere, for eksempel ulike politiske partier. Den femte er å kunne innta ulike perspektiver på samfunnsaktuelle problemstillinger for å forstå hvordan andre tenker og at det sjelden finnes en fasit (Sandahl, 2015, s. 25). Elevene må kunne se ting fra ulike sider, både geografisk og ideologisk. Den siste tenkemåten er å foreta vurderinger, innta standpunkt og se hvordan verdier alltid står på spill i samfunnsutfordringer, for eksempel individet versus kollektivet. Også disse tre tenkemåtene er synlige i skriveforskningen. Overrein og Smidt (2009, s. 120) observerer flere drøfteoppgaver i SKRIV-studien og påpeker at drøfting krever refleksjon, flere synspunkter og nyanseringer. Øgreid og Hertzberg finner at dette kan være utfordrende for elever. Temaet i skriveoppgaven var «global injustice» og analyser av elevtekstene viser manglende motargumenter og nyanseringer, for eksempel fremstilles Norge utelukkende som et rikt land som velger å ikke hjelpe fattige land (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 457).

Tenkemåtene er sentrale i de samfunnsfaglige universitetsfagene, og for lærerne i Sandahls

studie er målet med tenkeferdighetene å forberede elevene på å bli gode medborgere, mens få nevner forberedelse til videre studier (Sandahl, 2015, s. 26). Sandahl hevder at ved å fokusere på andreordens tenkemåter fremfor førsteordens, flyttes fokuset fra å bare kunne faktakunnskapene til å kunne tenke, forstå, tolke, diskutere og analysere samfunnet fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv (Sandahl, 2015, s. 26).

2.3.2 Fagets formål

Skriveforskningen sier lite om hvorfor man skriver i samfunnsfagene. Kjetil Børhaug peker imidlertid på at samfunnsfaget overordnet kan begrunnes ut fra tre perspektiver som drar faget i ulike retninger: nytteperspektiv, politisk styringsperspektiv og dannelsesperspektiv (Børhaug, 2005, s. 172-175). Nytteperspektivet handler om at elevene kan bruke det de lærer til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte. Børhaug trekker frem blant annet kunnskap om offentlige tjenester, forbrukerøkonomi og trafikkregler. I et politisk styringsperspektiv skal samfunnsfagene bidra til legitimering og oppslutning om gjeldende samfunnsnormer, herunder demokrati og solidaritet, for eksempel gjennom fremstilling av samfunnsstrukturene som riktige og naturlige. Det siste perspektivet er dannelsesperspektivet. Dette flytter eleven fra en passiv overtakelse av meninger og atferd, til et kritisk blikk og selvstendig vurdering av samfunnsforholdene. Her vil utvikling av praktiske, sosiale og intellektuelle ferdigheter være viktig. Børhaug legger selv hovedvekten på dannelsesperspektivet. Hvordan lærerne vektlegger disse tre perspektivene kan påvirke skrivingens praktiske rolle i faget.

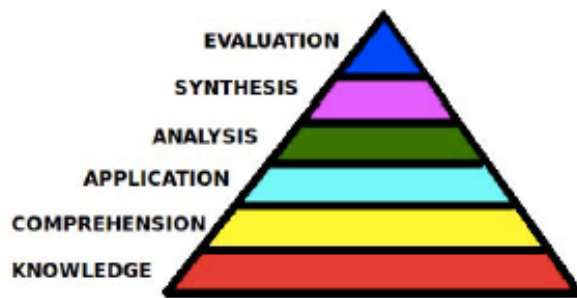
Formålet med skriving i samfunnsfagene er i liten grad belyst i tidligere forskning, men Overrein og Smidt (2009) fremhever kritisk tilnærming til kilder som viktig i samfunnsfaglig skriving. De kobler skriving til selvstendig refleksjon og kritisk tenkning, noe som ligger nær dannelsesperspektivet. Skriveforskningen viser videre at sjangrene i samfunnsfag både er underkommunisert og skolespesifikke, og i liten grad forbereder elevene på autentiske skrivesituasjoner utenfor skolen (Fiskerstrand, 2017). Dette antyder at skrivingen kanskje ikke er begrunnet i et nytteperspektiv. På den andre siden har det samfunnsfaglige språket paralleller til skrivenormene i de samfunnsvitenskapelige disiplinene, og kan dermed forberede elevene på videre studier.

2.3.3 Ulike forståelser av kritisk tenkning og progresjon

Både Sandahls samfunnsfaglige tenkemåter og dannelsesperspektivet er nært knyttet til kritisk tenkning, som er et av kjerneelementene i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Faget har et særlig ansvar for at elevene ”skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkjende deltakere” som kan ”drøfte og reflektere i fellesskap og vise respekt for meningsmangfold” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kritisk tenkning kan forstås på flere måter. Leonel Lim (2015, s. 6) definerer kritisk tenkning som “the formulation and use of criteria to make warranted judgements about knowledge claims, normative statements, methods of inquiry, policy decisions, alternative positions on public issues, etc.». Han viser også til en mer oppsummerende definisjon: ”reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do” (Lim, 2015, s. 6). I disse definisjonene er velbegrunnede, fornuftige vurderinger og valg sentralt.

Kritisk tenkning kan videre både forstås som en generell ferdighet med overførbare kriterier uavhengig av faginnhold, eller som en ferdighet hvor kriteriene er fagspesifikke og forutsetter fagkunnskaper (Ferrer et al., 2019, s. 14). Dette leder oss inn i en diskusjon om progresjon. Dersom lærerne mener at kritisk tenkning krever at man først har fagkunnskaper, vil dette kunne påvirke hvilken type skriving som adresseres i klasserommet. Blooms taksonomi (figur 2) er et klassifiseringssystem av læringsmål som består av seks hierarkiske kategorier, hvor hvert nivå må mestres for å gå videre (Bloom, 1956, s. 18). Nivåene er organisert fra det enkle til det komplekse, og fra konkret til abstrakt. Progresjon innebærer ifølge Bloom dermed å gå fra et nivå til det neste. De seks kategoriene er kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering. Blooms taksonomi er som nevnt i kapittel 2.3.1 bakgrunnen for skillet mellom lavere og høyere ordens tenkning. Newman (1990, s. 51) poengterer at høyere ordens tenkning kun forekommer dersom oppgavene åpner for det, og valget av skriveoppgaver er derfor viktig. Gjennomgangen av skriveforskningen tyder på at skriving i samfunnsfag primært består av innholdsorienterte oppgaver og reproduksjon av kunnskap, hvor fagbegreper og faktakunnskaper har en viktig rolle (Fiskerstrand, 2017; Overrein & Smidt, 2009, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009). Skriveoppgaver hvor elevene kun skal gjengi informasjon direkte fra læreboka, eller redegjøre for puggede begreper eller faktakunnskaper, vil ifølge Newman være lavere ordens tenking. Forskingen på lengre tekster i faget stiller derimot krav til å finne informasjon, vurdere kilder, argumentere, reflektere og tenke kritisk (Overrein & Smidt, 2009, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009), noe som vil falle inn under høyere ordens tenkning. Denne typen lengre tekster ser imidlertid ut til å være sjeldne

(Fiskerstrand, 2017; Overrein & Smidt, 2009). Læreplanen i samfunnskunnskap legger få føringer for hvilke skriftlige aktiviteter elevene skal gjennomføre og hvilke skriftlige ferdigheter de skal lære. Lærernes forståelse av progresjon, krav til forkunnskaper og fagets formål kan derfor tenkes å påvirke hvilke skriveoppgaver som ses som relevant i faget og dermed for hvilken undervisning som gis.



Figur 2: Blooms taksonomi (Bhargav et al., 2016)

Blooms taksonomi har vært gjenstand for diskusjon og kritikk, og har blitt revidert av flere. Andre har avfeiet taksonomien helt. Den kanadiske professoren, Roland Case (2015, s. 73), har omtalt Blooms taksonomi som "one of the most destructive theories in education". Han påpeker at taksonomien opprinnelig var ment som en teori for vurdering for å fremheve at det ikke var nødvendig å vurdere lavere taksonomiske nivåer dersom et høyere nivå var inkludert. I stedet har taksonomien blitt brukt som en teori om undervisning, herunder hvilke læringsmål man skal jobbe mot og progresjon. I praksis innebærer de etablerte, populære forståelsene av taksonomien at elevene først må gjøre enkle, faktaorienterte oppgaver før de kan gå til mer komplekse. Case er også kritisk til at taksonomien var ment til nært knyttede temaer, men i stedet brukes generelt (Case, 2015, s. 74). Han bruker eksempelet at å sammenligne eller analysere FNs forslag til *løsninger* i konflikten mellom Israel og Palestina, ikke betyr at elevene er i stand til å gjengi konfliktens *årsaker*. Han mener at man lærer faktakunnskaper gjennom høyere ordens tenkning, men også at lavere ordens tenkeaktiviteter kan støtte opp høyere ordens tenkning. En annen utfordring Case påpeker er at bruk av verb som "vurder" eller "drøft" kan gi falsk trygghet om at aktiviteten innebærer høyere ordens tenkning, når man kanskje bare gjengir informasjon fra læreboka ukritisk eller egne meninger uten selvstendig tenking (Case, 2015, s. 79). Han hevder at alle oppgaver enten kan løses ukritisk og tankeløst, eller kritisk og ettertenksomt.

Case hevder at taksonomien fører til at forventningene til elevene senkes og at kun de flinkeste kan analysere og tenke kritisk (Case, 2015, s. 76). Han mener derimot at lærere kan og bør tilpasse oppgaver slik at de har varierende vanskelighetsgrad, og at graden av støtte er viktig. Det samme mener Newman (1990, s. 48) som poengterer at alle kan og bør delta i høyere ordens tenking, men at elevene vil kunne løse ulike typer utfordringer. Case (2007, s. 46) er kritisk til at substansielt faginnhold får så stor prioritet i mange klasserom, og at kritisk tenkning først adresseres når denne fagkunnskapen anses tillært. Han mener at kritisk tenkning dermed fjernes fra innholdet eller i verste fall at man aldri får tid. Case forstår kritisk tenkning som en fagspesifikk ferdighet og en effektiv måte å lære innhold og ferdigheter parallelt.

Leonel Lim mener i likhet med Case at kritisk tenkning må knyttes til faginnhold, men også til reelle samfunnsproblemstillinger. Kritisk tenkning i samfunnsfagene handler om å utvikle informerte og rasjonelle deltakere som evner å forstå, analysere og løse samfunnsproblemer (Lim, 2015, s. 5). I likhet med Case hevder Lim at dette ikke alltid er tilfelle i praksis. Han kritiserer mye av undervisningen for et overdrevent fokus på logikk og argumentasjon, og for lite fokus på de komplekse, relasjonelle koblingene mellom mennesker og årsaker til meningsmangfold (Lim, 2015, s. 14). I likhet med Sandal poengterer Lim at samfunnsfagene skal tydeliggjøre perspektivmangfold og gjør elevene i stand til å sette seg inn i andres situasjon, samt undersøke antakelser og gjøre vurderinger (Lim, 2015, s. 6).

2.3.3.1 Lærernes forståelse har betydning i klasserommet

Samfunnsfagdidaktiker Mona Langø (2015) har undersøkt samfunnsfaglæreres forståelse av drøfting. Intervjuene avdekker at lærerne har ulike syn på progresjon og drøfting, noe som ser ut til å få konsekvenser for aktiviteten i klasserommet. Lærernes forståelse av drøfting kan oppsummeres i tre kategorier (Langø, 2015, s. 148). Den første forstår drøfting som å anvende fagkunnskaper og presentere argumenter fra flere sider i tilknytning til en problemstilling og belyse et emne. Den andre forståelsen krever i tillegg at argumentene som presenteres settes opp mot hverandre. Argumentene og ulike perspektiver må knyttes sammen og lede til en logisk konklusjon. Den tredje forståelsen innebærer at argumentene også må problematiseres og vektes. Disse lærerne fremhever betydningen av kritisk tenkning, og å danne en selvstendig mening. Elevene må balansere argumenter fra ulike perspektiver og se dem i forhold til hverandre. Alle unntatt én lærer ser drøfting som en skriftlig ferdighet, hvor drøfting fremstår synonymt med å skrive fagartikler med innledning, hoveddel og avslutning

(Langø, 2015, s. 152). Alle lærerne forstår drøfting som å anvende fagkunnskaper, men hvilke fagkunnskaper varierer mellom fakta, fagbegreper og teorier (Langø, 2015, s. 151).

Lærerne har også ulike forståelser av progresjon og krav til forkunnskaper. Noen lærere mener at drøfting kan mestres på ulike nivåer. Andre har derimot et syn på progresjon som ligger nært Blooms taksonomi ved at man først må kunne presentere argumentene, før man kan vurdere og problematisere disse. Med denne forståelsen vil drøfting alltid anses på et høyt taksonomisk nivå og forbeholdt de flinkeste (Langø, 2015, s. 154). En lærer mener imidlertid at drøfting i seg selv er for vanskelig for elever på Vg1, og en annen uttaler at faget har få timer og at fagets formål er å lære «elementære fakta om samfunn [sånn at] du ikke går rundt og er helt dum når det gjelder mange ting» (Langø, 2015, s. 153). En av lærerne sier at han gir elevene for- og motargumentene på tavla, mens andre fremhever betydningen av selvstendig refleksjon. Dette illustrerer at «å drøfte» kan være svært ulike ting i praksis i tråd med Case sitt argument om at oppgavens verb ikke avgjør om høyere ordens tenkning skjer. Langøs funn illustrerer også at lærernes forståelse kan ha betydning for hvordan læreplanen operasjonaliseres i klasserommet.

3 Metode

I dette kapittelet belyses forskningsprosjektets design, datainnsamling og analyseprosess for å gi innsikt i valgene som har blitt tatt, samt drøfte utfordringer ved prosjektet. Først presenteres studiens forskningsdesign, etterfulgt av en redegjørelse for datainnsamlingen, herunder rekruttering, utvalg og gjennomføring av intervjuer. Videre vil analyseprosessen presenteres, før det til slutt presenteres noen metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet, overførbarhet og etikk.

3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Valg av metode avhenger av hva som skal undersøkes, og det må være en logisk sammenheng mellom problemstilling og metode (Everett & Furseth, 2012, s. 128). I denne masteroppgaven er målet å undersøke hva som kjennetegner skriving i samfunnskunnskap, samt formålet med skrivingen. Kvalitative metoder er egnet når man ønsker dybdekunnskap, forståelsesorientering, nærhet til informantene og en induktiv, utforskende og empiridrevet tilnærming til datamaterialet (Tjora, 2017, s. 24). I denne oppgaven er det lærernes egne refleksjoner, forståelser og beskrivelser av skriving i faget som undersøkes, noe som gjør en kvalitativ tilnærming i form av intervju egnet (Dalen, 2011, s. 13). Skriving i samfunnsfagene er også et forholdsvis lite undersøkt felt, noe som gjør det nødvendig med en utforskende tilnærming og rom for justeringer underveis. Kvalitativ metode åpner for denne typen fleksibilitet i motsetning til kvantitative metoder hvor man har en mer deduktiv tilnærming.

3.1.1 Endringer i forskningsdesignet som følge av koronapandemien

I en masteroppgave på 30 studiepoeng ligger det begrensninger i tid og ressurser, og koronapandemien har medført ytterligere begrensninger. Planen var å gjennomføre metodetriangulering med intervjuer i kombinasjon med klasseromsobservasjon. Hensikten med å supplere med observasjon var å gjøre intervjuene og analysen rikere ved å trekke inn observasjoner av hvilke skriftlige aktiviteter lærerne brukte og hvordan de snakket om skriving i faget. Det ble gjennomført ett intervju med klasseromsobservasjon før det igjen ble innført rødt nivå i videregående skole. Rødt nivå medførte at skolen ble delvis stengt, noe som gjorde planlegging av klasseromsobservasjon utfordrende. Informasjonen om rødt nivå kom kort tid før intervju og observasjon nummer to skulle gjennomføres. Jeg og informanten ble derfor enige om å kun gjennomføre intervju denne dagen. Fordi smittesituasjonen var svært uklar, ble jeg i samråd med veileder enig om å utelate observasjon også i intervjuene som var

planlagt uken etter. Dette var både for å sikre at jeg skulle få samlet data i løpet av høsten og av smittevern hensyn. Den ene observasjonen som ble gjennomført har derfor ikke blitt tillagt selvstendig vekt, men anses som en del av studiens forarbeid. Utvalget skulle opprinnelig bestå av lærere fra to skoler, men smittesituasjonen la stort trykk på skolene og gjorde rekruttering utfordrende. Studien består derfor av fire lærere fra samme skole.

3.2 Datainnsamlingen

I dette kapitlet vil jeg beskrive rekrutteringsprosessen og utvalget, redegjøre for utarbeidelse og bruk av intervjuguide og artefakt, samt beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.2.1 Rekruttering

Det ble stilt som krav at lærerne måtte undervise i samfunnskunnskap i videregående skole inneværende skoleår. Videregående skole ble valgt fordi samfunnsfagdelen er skilt ut som eget fag i motsetning til ungdomsskolens samfunnsfag. Begrunnelsen for at lærerne måtte undervise i faget dette skoleåret, var at det ble innført ny læreplan i samfunnskunnskap denne høsten, og jeg ønsket lærere med erfaring med faget etter nåværende læreplan. Dette var ekstra viktig ettersom kompetansemålet som nevnte skriving i forrige læreplan ble tatt ut i Fagfornyelsen. Dette var også viktig fordi den opprinnelige planen var å supplere intervjuene med klasseromsobservasjon. Utvalget kan derfor omtales som et kriterieutvalg (Tjora, 2017, s. 41).

Utvalget er videre en kombinasjon av strategisk utvalg og et bekvemmelighetsutvalg. Skolen er valgt fordi det har blitt satset på skriving i alle fag over flere år, men også at eget nettverk gjorde det mulig å rekruttere fra den aktuelle skolen. Jeg tok kontakt med en bekjent som jobber som fagkoordinator i samfunnsfagene ved skolen. Han presenterte oppgaven min i fagteamet, og sendte meg kontaktinformasjon til de interesserte. Fagkoordinator fungerte som portvokter for tilgangen til informanter (Dalen, 2011, s. 31). Jeg kontaktet de interesserte lærerne og gjentok den viktigste informasjonen for å være sikker på at de hadde fått den nødvendige informasjonen om prosjektet og sine rettigheter, herunder at deltakelse var frivillig. Dette var ekstra viktig fordi lærerne ble rekruttert via fagkoordinator uten at jeg var til stede.

3.2.2 Utvalg

Utvalget består av fire lærere fra en videregående skole i Oslo. Alle navn er fiktive, og noen kjennetegn ved skolen og lærerne er utelatt for å sikre deres anonymitet. Lærerne har varierende alder og undervisningsfag, og har jobbet i skolen fra 4-12 år. Skolen tilbyr i hovedsak studiespesialiserende, men har også noen klasser med yrkesfag. Inntakskravene ligger omtrent midt på treet sammenlignet med andre videregående skoler i Oslo. Ifølge fagkoordinator har skolen arbeidet med skriving i alle fag i et internt skoleprosjekt gjennom flere år. I dette prosjektet ble det blant annet utarbeidet beskrivelser av kjennetegn på god skriving både i og på tvers av fag, og hvordan man skal jobbe med skriving. Disse har ifølge fagkoordinator ikke blitt oppdatert etter Fagfornyelsen, men er «ikke et helt avsluttet prosjekt».

Tabell 1: Presentasjon av informantene

Informant	Undervisningsfag ¹	Antall år i skolen
1	Samfunnskunnskap, samfunnsfaglige programfag, norsk	4 år
2	Samfunnskunnskap, samfunnsfaglige programfag	8 år
3	Samfunnskunnskap, historie, norsk	7 år
4	Samfunnskunnskap, samfunnsfaglige programfag, historie	12 år

3.2.3 Intervjuguide og pilotering

Intervjuer innebærer en erkjennelsesprosess og aktiv kunnskapsproduksjon hvor intervjueren og informanten produserer kunnskap sammen. Intervjuer er dermed avhengige av intervjuerens forberedelser, ferdigheter og personlige vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Det ble utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) i forkant av intervjuene som dannet en struktur for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Denne var basert på tidligere forskning og egne erfaringer med skriving i samfunnsfagene. Intervjuguiden var forholdsvis detaljert med ferdige spørsmål, noe som gav trygghet i at formuleringene var gjennomtenkte og at ikke viktige spørsmål ville bli glemt. Jeg ønsket samtidig å gi informantene rom til å gå i dybden og at samtalen kunne utvikle seg underveis. Jeg hadde en åpen tilnærming til spørsmålene ved at informantenes svar ledet til nye spørsmål, mens temaer vi allerede hadde vært innom enten ble kuttet, justert eller supplert med oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden

¹ Listen er ufullstendig av hensyn til anonymitet

fungerte dermed som et forslag mer enn en bindende ramme, og intervjuene kan beskrives som semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuspørsmål kan vurderes ut fra en tematisk og en dynamisk dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene må både bidra til produksjon av kunnskap, og sikre det mellommenneskelige samspillet og holde intervjuet i gang. Intervjuguiden var tematisk organisert i tre hoveddeler: hva er skriving i samfunnskunnskap, hvorfor skriver man i faget, og hvordan det arbeides med skriving. Det var et mål å holde spørsmålene lett forståelige, korte og lite akademiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Intervjuguiden ble utarbeidet i samråd med veileder, og det ble gjennomført et pilotintervju med en lærer i samfunnskunnskap. Pilotering er viktig fordi man får undersøkt hvordan spørsmålene fungerer, tidsbruk, teste utstyr og øve på rollen som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Dette kan gi viktig grunnlag for revideringer. I intervjuene skulle det brukes en elevtekst som artefakt (se neste avsnitt), og det var særlig viktig å undersøke hvorvidt det fungerte å dele ut teksten i intervjuet, eller om denne burde sendes på forhånd. På bakgrunn av piloteringen ble det bestemt at teksten skulle leveres ut i intervjuene. Det ble også gjort noen mindre justeringer i intervjuguiden, herunder i spørsmålenes rekkefølge og noen spørsmål ble presisert.

3.2.4 Bruk av artefakt

I intervjuene ble en drøftende elevtekst brukt som artefakt (vedlegg 2). Artefakter er verktøy som kan utjevne maktforholdet mellom intervjuer og informant fordi informanten gir respons til noe konkret, og ikke til intervjueren (Bahn & Barratt-Pugh, 2013, s. 196). I dette tilfellet var artefakten en elevtekst, og dermed nært knyttet til hverdagen som lærer. Artefakter fra lærerhverdagen kan gjøre den i utgangspunktet kunstige intervjusituasjonen mindre kunstig og i større grad åpne for å uttrykke tanker og følelser (Bahn & Barratt-Pugh, 2013, s. 197). Artefakter gir gjerne rikere data, bedre flyt i samtalen og mer konkrete svar. Elevteksten gjorde at lærernes svar kunne knyttes til et konkret eksempel som var felles for informantene.

Elevteksten tok utgangspunkt i en av mine gamle besvarelser fra videregående og var opprinnelig skrevet i faget politikk og menneskerettigheter. Teksten ble redigert sammen med veileder med hensikt om å legge inn elementer som kunne få frem uenighetspunkter mellom lærere. Revideringene var basert på tidligere forskning og erfaringer med potensielle uenighetspunkter. Det ble blant annet lagt inn ekspressive ord som «sykt forvirrende» og «jeg mener at» i avslutningen. Endringene er markert i rødt i vedlegget.

Teksten ble delt ut omtrent halvveis i intervjuet. Informantene fikk i oppgave å lese teksten og se etter styrker og svakheter. Senere fikk de noen mer konkrete oppfølgingsspørsmål. I de fysiske intervjuene fikk de teksten på papir, mens den ble sendt digitalt i intervjuene på zoom. Som bakgrunnsinformasjon fikk lærerne vite oppgaveformuleringen, at elevteksten var den første drøftende teksten i faget politikk og menneskerettigheter og at den var del av en vurderingssituasjon. De fikk ikke utdelt vurderingskriterier.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført høsten 2020. De to digitale intervjuene ble gjort via Zoom, mens de to fysiske intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, henholdsvis i et tomt klasserom og et grupperom. Lærerne bestemte selv tid og sted for de fysiske intervjuene. At intervjuene skjedde på deres egen arbeidsplass kan gi trygghet og mer avslappet stemning (Tjora, 2017, s. 121). Det ble tatt lydopptak av intervjuene for å ivareta informantenes utsagn og for at intervjueren kunne konsentrere seg om det som ble sagt og intervjuets utvikling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Fordi det har blitt rapportert om problemer med UiOs tjeneste Nettskjema Diktafon, ble denne supplert med en lydopptaker lånt av UiO.

3.3 Analyseprosessen

Analyse handler om å studere datamaterialet for å identifisere mønstre og sammenhenger (Larsen, 2017, s. 113). Larsen påpeker at i kvalitative studier foregår dataanalysen under hele forskningsprosessen, og fasene glir over i hverandre. Transkribering medfører tolkning og datareduksjon, og anses derfor som en del av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

3.3.1 Transkribering

Transkribering innebærer en oversettelse fra tale til skrift, noe som innebærer vurderinger og avgjørelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). For eksempel må man vurdere hvordan og hva som skal transkriberes, inkludert tegnsetting, pauser, stemmebruk og latter. Under denne prosessen fikk jeg for eksempel ideer om kategorier som kunne være relevante, og noterte disse refleksjonene fortløpende.

De fire lydopptakene ble transkribert i Word. Identifiserbar informasjon som navn på kollegaer, elever og skole, ble anonymisert. I utgangspunktet ble informantenes utsagn gjengitt ordrett i transkriberingen. Samtidig vil forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner kunne bidra til hybrider og kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette gjelder særlig humor, men også dialektord. For å unngå dekontekstualiserte samtaler, ble trykk på ord, pauser og latter markert der det opplevdes som meningsbærende, herunder om den var ironisk. Minimal respons som «mhm» ble i utgangspunktet utelatt, men ble inkludert der det var det eneste som ble sagt.

Noen intervjuer var litt utfordrende å transkribere. Intervjuet med den ene informanten var tidvis vanskelig å transkribere ordrett fordi læreren snakker et nordisk blandingspråk. Språket var forståelig og kombinert med norske ord, noe som gjorde transkriberingen tidkrevende men håndterbar. I transkriberingen ble ord oversatt til norsk, noe som gjør transkriberingen mer fortolkende enn de andre hvor det var lettere å gjengi utsagn ordrett. Et annet intervju var også tidkrevende å transkribere fordi det var tidvis mye bakgrunnsstøy på opptaket på grunn av kraftig regn utenfor. Dette gjorde at det tok lengre tid å transkribere. Der jeg fremdeles var usikker, ble dette markert i transkripsjonen. Totalt foreligger det 88 sider med transkripsjoner.

Tabell 2: Oppsummering av datamaterialet

Informant (fiktivt navn)	Dato datainnsamling	Metode	Varighet intervju	Datamateriale	Omfang
Else	23.10.20	Observasjon av undervisning og fysisk intervju	74 minutter	Observasjonsnotater ² Transkripsjon	5 sider + 25 sider
Solveig	06.11.20	Fysisk intervju	73 minutter	Transkripsjon	22 sider
Kristian	16.11.20	Digitalt intervju	55 minutter	Transkripsjon	19 sider
Thomas	17.11.20	Digitalt intervju	68 minutter	Transkripsjon	22 sider

² Observasjonsnotatene er ikke tillagt selvstendig vekt. Se 3.1.1

3.3.2 Analytisk tilnærming og kodeprosess

Studiens formål påvirker valget av analysestrategi. I masteroppgaven er målet å avdekke lærernes forståelse av skriving i samfunnskunnskap, samt formålet med skrivingen.

Konvensjonelle innholdsanalyser er egnet når målet er å beskrive et fenomen, og benyttes gjerne når man har begrenset eksisterende teori og forskning på temaet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Dette er tilfelle i denne masteroppgaven. Kvalitative innholdsanalyser kan både ses som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata, og som en systematisk tilnærming til klassifisering og identifisering av temaer (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Koding innebærer at man merker deler av teksten med stikkord for å skape oversikt, forenkle og sammenfatte innhold (Grønmo, 2016, s. 266). Induktiv koding vil si at koder utvikles åpent ut fra empirien, mens deduktiv koding tar utgangspunkt i teori (Grønmo, 2016, s. 267). Konvensjonelle innholdsanalyser innebærer gjerne åpen koding og en styrke ved induktiv koding er at man får informasjon direkte fra informantene uten å tvinge dataene inn i forhåndsdefinerte kategorier eller teoretiske perspektiver (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279).

I denne masteroppgaven har det blitt vekslet mellom empiridrevet og teoridrevet koding, og tilnærmingen kan omtales som abduktiv (Larsen, 2017, s. 25). Datamaterialet ble først kodet induktivt. Jeg skrev ut transkripsjonene og leste gjennom for å få et helhetsinntrykk. Videre leste jeg linje for linje mens jeg noterte stikkord i marginen. Kodingen var induktiv ved at alle stikkord og refleksjoner ble notert uten å styres av teori. Likevel vil alltid problemstilling, teori og tidligere forskning påvirke hva som anses relevant (Grønmo, 2016, s. 268). Etter alle intervjuene var kodet åpent, laget jeg en liste over kodene jeg hadde brukt og forsøkte å systematisere disse. Disse kodene var i hovedsak deskriptive ved at de var beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten (Grønmo, 2016, s. 267). Jeg sorterte så kodene i kategorier etter hvordan de kunne relateres til hverandre. Kodene ble blant annet satt inn i et tankekart for å lettere skape oversikt. Transkripsjonene ble gjennomlest flere ganger, og kodene og tankekartet ble revidert parallelt. Noen koder fikk nye navn, noen ble delt opp, andre ble slått sammen. I denne prosessen ble noen koder mer fortolkende og hevet opp et nivå fra konkrete uttalelser til mer overordnede fellesbetegnelser og gav dermed i større grad uttrykk for min tolkning (Grønmo, 2016, s. 267). Målet med gjentatte gjennomlesninger og revideringene av kodene var å sikre konsistens (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133).

Til slutt hadde jeg en liste med koder som ble systematisk anvendt på de fire transkripsjonene. For eksempel ble utsagn om tekstoppbygging merket med «struktur», og kommentarer om utvikling i løpet av skoleåret kodet under «progresjon». Jeg opprettet videre et Word-dokument hvor sitatene ble satt inn under tilhørende kategori. I denne fasen brukte jeg matriser aktivt for å sammenfatte og holde oversikt. Jeg skrev så dokumentet ut til et grovutkast for å få oversikt over innledende funn. Jeg forsøkte videre å koble grovutkastet til min teoretiske forståelse ved å knytte disse til begreper, teori og tidligere forskningsfunn. Jeg beveget meg da fra en induktiv tilnærming mot en mer deduktiv koding. For eksempel ble utsagn om skriving som forberedelse til arbeidslivet knyttet til Børhaugs «nytteperspektiv» på samfunnsfaget.

Jeg fant etter hvert ut at jeg ville forsøke å dele opp noen koder, for eksempel skille mellom å anvende og definere fagbegreper. Jeg opplevde at 88 sider med transkripsjoner ble tungvint å manøvrere i Word og jeg fryktet at jeg skulle overse noe eller gjøre feil når enkeltdeler skulle kodes på nytt. Jeg valgte derfor for å kode alt i NVIVO. Den nye kodingen ble sammenlignet med de utskrevne versjonene jeg kodet tidligere for å se om de var samstemte, noe de jevnt over var.

På grunn av skolestengingen i november fikk jeg bare gjennomført én observasjon. Observasjonen har ikke blitt tillagt selvstendig vekt, men observasjoner ble trukket inn i intervjuet med Else og har blitt benyttet som kontekstuell forståelse i tolkningsarbeidet (Grønmo, 2016, s. 267). Observasjonen har også bidratt til å forbedre intervju spørsmålene, og kan dermed forstås som en del av forarbeidet.

3.4 Metodiske refleksjoner

I arbeidet med en masteroppgave tas det en rekke valg som får betydning for oppgavens troverdighet, overførbarhet og etikk. I dette kapitlet vil jeg komme med noen metodiske refleksjoner rundt valgene som er tatt og drøfte følgene av disse.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens, troverdighet og pålitelighet, herunder om andre forskere ville fått samme resultat på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette innebærer for eksempel om informantene ville endret sine

svar i intervju med noen andre. Spørsmålsformuleringer kan påvirke svarene man får, og ledende spørsmål vil kunne svekke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Intervjuguiden var utformet i samråd med veileder og pilotert, og gav trygghet i at formuleringene og rekkefølgen var gjennomtenkt. Det ble eksempelvis stilt åpne spørsmål før detaljerte eller direkte spørsmål for å sikre autentiske svar og beskrivelser. For eksempel ble det spurt om lærerne bruker skriftlige vurderinger, før de ble bedt om å beskrive og begrunne skriftlige vurderinger.

Den drøftende elevteksten ble introdusert halvveis ut i intervjuet for at den ikke skulle virke ledende og gi drøftende fagartikler for stort fokus. Dette gjorde det også mulig å sammenligne hva lærerne påpekte i de innledende spørsmålene og kommentarene til elevteksten. Dette styrker reliabiliteten. Informasjonsskrivet om studien kan imidlertid ha påvirket informantene ettersom skriftlige drøftingsoppgaver er nevnt som en del av det som skulle undersøkes, og kan ha gjort at drøfting fikk større plass i informantenes beskrivelse av skriving i faget enn det egentlig har.

En svakhet ved bruk av intervjuer er at man er avhengig av informantenes selvinnsikt og vilje til å gi ærlige svar (Kleven, 2014, s. 35). Det kan tenkes at informantene ønsker å fremstille seg selv i et godt lys, noe som kan påvirke hvilke svar de gir. Dette kan svekke reliabiliteten. Dette er særlig aktuelt hos de to informantene jeg kjente fra før. Temaet i denne studien er imidlertid lite sensitivt og i liten grad koblet til normative vurderinger.

Transkripsjonene kan også være mer eller mindre reliable. For å sikre pålitelige transkripsjoner brukte jeg støyisolerende hodetelefoner, tok meg god tid, spilte av i redusert hastighet og spolte hyppig tilbake under transkriberingen. Jeg lyttet så gjennom intervjuene i helhet for å kontrollere transkripsjonene, og eventuelle usikkerheter ble markert. Likevel innebærer transkriberingen beslutninger om hva og hvordan det skal overføres fra tale til tekst. For eksempel ble den nordiske læreren oversatt til norsk og dialekter ble «oversatt» til bokmålsord.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om slutningene som trekkes er gyldige ut fra det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitetsprosedyrer er de grepene man tar for å styrke troverdighet i studien (Creswell & Miller, 2000, s. 125). Intern validitet handler om hvorvidt slutningene er

gyldige for utvalget. Forskerens bias kan medføre at forskeren «finner» det de ønsker å finne og noe som truer validiteten (Johnson, 2013, s. 299). I prosessen har jeg lest mye tidligere forskning og teori som kan ha påvirket min tilnærming i intervjuene og tolkninger i analyseprosessen. Basert på tidligere forskning og egne erfaringer gikk jeg inn med tanker om hva som kjennetegner ferdigheter og skriving i faget. Jeg forventet at skriving i faget var et av flere verktøy, og at lærerne ikke var like bevisste på formålet med skriving i faget som muntlighet. «Researcher reflexivity» og åpenhet rundt min forforståelse åpner for en kritisk vurdering av potensiell påvirkning på mine tolkninger (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Jeg har forsøkt å redusere forforståelsens innvirkning ved å først kode transkripsjonene induktivt. Jeg skrev også ut disse funnene i et grovkast for å sikre en empirinær tilnærming. Jeg har også i stor grad foretatt tolkninger med lav inferens ved at beskrivelsene ligger nært opp mot informantenes faktiske uttalelser, og beholdt informantenes egen stemme ved hyppig bruk av sitater (Johnson, 2013, s. 302). Dette har også bidratt til å underbygge mine tolkninger og sikre transparens. Slike «thick, rich descriptions» styrker oppgavens troverdighet og gjør det mulig for leserne å selv vurdere slutningenes validitet (Creswell & Miller, 2000, s. 128).

Jeg gjennomførte et pilotintervju for å øve på intervjusituasjonen og forbedre intervjuguiden. Jeg fokuserte særlig på å utarbeide spørsmål som ikke var ledende, samt en gjennomtenkt rekkefølge på spørsmål og introduksjon av elevtekst. Pilotering med en erfaren og dyktig samfunnsfagslærer var svært nyttig i arbeidet. Under intervjuene forsøkte jeg å lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig med presiseringer. Slike oppklaringer øker sjansen for at slutningene som trekkes er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Noen ganger delte jeg min tolkning av informantens utsagn for å sikre at jeg ikke misforstod. Dette er en form for «member checking» (Johnson, 2013, s. 302).

En utfordring ved konvensjonelle innholdsanalyser er at man mister forståelse for konteksten, og dermed går glipp av viktige kategorier (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1280) eller legger for stor vekt på enkeltuttalelser (Dalen, 2011, s. 98). Dette kan medføre at slutningene ikke representerer dataene, og dermed svekkes validiteten. Den hermeneutiske sirkel er et viktig fortolkningsprinsipp og innebærer at man veksler mellom del og helhet for å sikre riktig tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Jeg har blant annet forsøkt å se uttalelser i lys av intervjuet som helhet i tolkningsprosessen for å ikke legge for stor vekt på enkeltutsagn. Dersom det har vært usikkerhet rundt tolkninger av uttalelser har jeg inkludert større tekstutdrag for å underbygge tolkningen og skape transparens slik at lesere kan vurdere

slutningene. Her har også veileder og medstudenter vært nyttige med sitt eksterne blikk som «peer review» (Johnson, 2013, s. 303).

Opprinnelig skulle jeg anvende metodetriangulering ved å kombinere observasjon og intervju for å undersøke konsistens og styrke validiteten (Patton, 1999, s. 1193). På grunn av smittesituasjonen ble det kun gjennomført observasjon hos én informant. Det ble derfor stilt ekstra oppfølgingsspørsmål og bedt om flere praktiske eksempler på de tre intervjuene uten observasjon. Dette kan gi en viss støtte til tolkninger, men vil ikke styrke validiteten på samme måte ettersom intervjuer innebærer selvrapportering.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om resultatene av studien kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner (Patton, 1999, s. 1197). Patton hevder at kvalitative studier er kontekstavhengige av natur fordi de normalt foregår over begrenset tid, få situasjoner og har et lite utvalg.

Statistisk generalisering innebærer kvantifiserte resultater basert på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Ved bruk av statistiske metoder kan man med ulike grader av sikkerhet si at resultatene er overførbare fra utvalg til populasjon. Selv om det er variasjoner i alder, kjønn og fagbakgrunn hos lærerne i denne studien, er de ikke tilfeldig utvalgt. Utvalget er et bekvemmelighetsutvalg. Dette utelukker statistisk generalisering.

Analytisk generalisering innebærer en begrunnet vurdering av hvilken grad funnene kan rettlede i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Kvale og Brinkmann skiller mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering. I den forskerbaserte generaliseringen gir forskeren detaljerte beskrivelser og argumenterer for funnernes overførbarhet, mens i den leserbaserte generaliseringen vurderer leserne selv generaliserbarheten på bakgrunn av forskerens rike beskrivelser. I oppgaven benyttes det en kombinasjon. Utvalget består av lærere fra én skole som har satset på fagskriving og det kan tenkes at lærerne som meldte sin interesse har en særlig interesse for skriving. Disse momentene kan begrense overførbarheten. Funnene diskuteres imidlertid mot tidligere forskning, og det er grunn til å anta at noen funn kan være gjeldende for lærere utenfor utvalget. Ved å detaljrikt beskrive metoden, utvalget og beslutningene som er tatt underveis i

prosessen, er det mulig for eksterne leserne å vurdere funnenes overførbarhet til andre situasjoner, tider og personer.

3.4.4 Forskningsetiske overveielser

All forskning skal være forankret i etiske verdier for å sikre at forskningen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28). Prosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til NSD. Prosjektet ble godkjent i august 2020 (vedlegg 3). Et grunnleggende prinsipp er at deltakelse er basert på informert og fritt samtykke (Befring, 2016, s. 31). Dette innebærer at informasjonen er forståelig og at deltakerne har reelle muligheter til å avstå fra deltakelse. Informantene i studien ble kontaktet på mail etter at de meldte sin interesse til fagkoordinator. Her ble informasjonsskrivet (vedlegg 4) lagt ved, i tillegg til at den viktigste informasjonen ble gjengitt i selve mailen. Intervjuene startet med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Her ble informasjonen gjennomgått på nytt, hvor deltakerne ble informert om studiens formål, tema, hva deltakelse innebærer og deltakernes rettigheter, herunder rett til å trekke seg, innsyn i personopplysninger og retting. Etter intervjuet ble det også gjennomført en kort debriefing. Informantene fikk anledning til å komme med utdypinger eller temaer som vi ikke hadde vært innom. Det ble også gjentatt at informantene kunne ta kontakt dersom de hadde spørsmål eller ønsket å benytte seg av sine rettigheter. Samtykke bør ideelt hentes inn skriftlig, men på grunn av manglende tilgang til printer ble samtykke avgitt muntlig i de to digitale intervjuene, og skriftlig i ettertid når skolene åpnet opp igjen. Samtykkeskjemaene ble da scannet og sendt fra lærernes jobbmail til min UiO-mail. I de to fysiske intervjuene ble samtykke innhentet på papir.

Informanter har krav på at opplysninger blir behandlet konfidensielt og dataene skal normalt være anonymisert (Befring, 2016, s. 32). Deltakerne fikk informasjon om hvordan lydopptakene og opplysningene ville bli lagret og behandlet, herunder anonymisering. Stemmene gjør deltakerne identifiserbare, og lydfilene ble lagret i UiO OneDrive tråd med UiOs retningslinjer for lagring av gule data (Universitetet i Oslo, 2019) og slettet da de var ferdig transkribert. Navn på kollegaer, elever, skolen og lignende ble anonymisert i transkripsjonene. I tillegg er noe av bakgrunnsinformasjonen hos lærerne utelatt eller omtalt generelt i masteroppgaven, for eksempel i presentasjonen av informantene er undervisningsfag begrenset til «samfunnsfaglige programfag» fremfor å spesifisere hvilke fag det gjelder, og noen fag er utelatt fordi fagkombinasjonen er uvanlig. Dette er gjort for å

redusere risikoen for at lærerne kan identifiseres både av utenforstående og hverandre.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere funn fra intervjuene fortløpende opp mot teori og tidligere forskning. Problemstillingen som undersøkes i masteroppgaven er:

Hva kjennetegner skrijving i samfunnskunnskap ifølge lærere i faget, og hvilket formål tillegger de skrijvingen i faget?

Problemstillingen er todelt og denne delingen danner strukturen for analyse- og diskusjonskapitlet. I første hoveddel av kapitlet utforskes lærernes beskrivelse og forståelse av skrijving, skriftlige ferdigheter og tekstnormer i samfunnskunnskap. Den andre hoveddelen undersøker hvilket formål lærerne mener at skrijving har i faget.

4.1 Lærernes forståelse av skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap

Tidligere forskning viser at lærere i ulike fag stiller forskjellige krav til elevteksters stil, innhold og språk, men samtidig at lærerne ikke alltid er klar over dette selv (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 456). I Øgreid og Hertzbergs studie hadde samfunnsfaglæreren og norsklæreren ulike mål med det tverrfaglige samarbeidet, og momentene den ene trakk frem som styrker ved elevtekstene, omtalte den andre som svakheter. I motsetning til lærerne er elevene bevisste på konflikten og opplever krysspresset som utfordrende. Forskningen tyder på at det finnes svake felles normer for god tekstkompetanse i samfunnsfag, og i denne første hoveddelen starter jeg derfor ved det grunnleggende, nemlig hvordan lærerne beskriver samfunnsfaglig skrijving, skriftlige ferdigheter og tekstnormer i samfunnskunnskap. Dette undersøkes på tre ulike måter som gir litt ulike svar. For å tydeliggjøre nyanser og dybde, vil jeg vie plass til alle tre. For det første fikk lærerne spørsmål om hvorvidt skrijving i samfunnskunnskap skiller seg fra andre fag, og kapitlet starter med denne diskusjonen. Lærerne ble også bedt om å beskrive samfunnsfaglig skrijving på et innledende spørsmål, noe som viser deres umiddelbare forståelse. For det tredje fikk lærerne utdelt en elevtekst som skulle kommenteres, og som utdyper forståelsen ytterligere. Både den innledende beskrivelsen og momentene til elevteksten oppsummeres i kapittel 4.1.2, før den presenteres mer detaljert i kapittel 4.1.3-4.1.9.

4.1.1 Skiller egentlig skriving i samfunnskunnskap seg fra andre fag?

Ettersom tidligere forskning antyder at normene for skriving kan variere mellom fag uten at lærerne er bevisst på det selv, ville jeg undersøke om lærerne mener at skriving i samfunnskunnskap skiller seg fra andre fag. På spørsmål om det finnes et eget samfunnsfaglig språk, uttrykker Thomas usikkerhet: «ja, det gjør, altså det gjør jo altså, nei, eller *nei* får jeg vel kanskje si». Han forteller at forskningen han har lest tyder på ulike forståelser i faget:

Altså det, det er jo det som er kanskje, når man leser forskning, på en måte, det lille som er av forskning på dette, så vidt jeg har lest da, så er det jo på en måte fraværet av et sånt felles, først og fremst vurderingsspråk da, men egentlig generelt da, fraværet av at man gjør ting likt i dette faget, det virker som at dette er et fag som, på en måte, altså samfunnsfag da, det forrige faget [før Fagfornyelsen], da var det i alle fall avdekka at der var det veldig store forskjeller i hva man la i faget, og jeg vil anta at det fremdeles er det samme, så at det ikke er, i betydningen av at det ikke er en sånn enhetlig forståelse blant samfunnskunnskapslærere i hva man legger i god kompetanse i faget [...]

Thomas fremhever her mangelen på felles forståelse og vurderingsspråk, men uttaler videre at dette kan og bør utvikles lokalt:

[...] forhåpentligvis da, at man i alle fall utvikler lokale forståelser for hva dette samfunnsfagsspråket er, på, gjennom seksjonsarbeid på de enkelte skolene [...]

Thomas mener altså at det ikke finnes en entydig forståelse av samfunnsfaglig språk, men at det bør utvikles lokale forståelser.

Både Thomas og Kristian trekker et overordnet skille mellom skriving i samfunnsfagene og naturfagene. Thomas sier:

[jeg] ville kanskje si at det store skillet går mellom det utvidede humaniorabegrepet, hvis vi tar samfunnskunnskap som en del av det da, og naturvitenskapen, der vil jeg si at der er det på en måte, det er ulike språktradisjoner i alle fall, selv om man kan si at det er viktig å definere begreper og sånt i begge deler, men skriving i sånn humanioraforstand er på måte likevel noe annet da. Jeg vil ikke si det er åpenbare forskjeller på historiefaget i språk og samfunnsfagspråk, sånn egentlig. Norskfaglig, kanskje, ja det er vanskelig å, vanskelig å plassere norskfaget da, fordi det innebærer litt mer da, men jeg vil si i hvert fall når man skal skrive saktekster om enten i samfunnskunnskap eller i historie så er det mye av det samme språket som går igjen altså

Utdraget viser at Thomas skiller mellom humaniora og naturvitenskap, noe som også poengteres i litteraturen, hvor det også hevdes at samfunnsvitenskapens tekstkultur minner om humaniora (Askeland & Maagerø, 2013, s. 49). Askeland og Maagerø påpeker at enkeltmennesket og kompleksiteten i samfunnet vektlegges innen humsamfagene, og at forståelse og begreper forstås ulikt avhengig av perspektiv, holdninger og meninger. Dette kontrasteres med naturfagene hvor det strebes etter felles forståelse, nøyaktige definisjoner og forklaringer med minst mulig tolkningsrom.

Selv om Kristian mener samfunnsfagene skiller seg fra naturfagene, forteller han også at skolens satsing på skriving i alle fag tydeliggjorde at mye var felles, og «at man har mye å lære av hverandre, sånn at det er ikke nødvendigvis sikkert at det er så stor forskjell på å skrive en fagartikkel i samfunnsfag versus i norsk». Kristian sammenligner videre historie og faget politikk og menneskerettigheter:

[...] når man kommer lengre opp, i politikk og menneskerettigheter for eksempel så ser man at, og det skiller seg litt fra historie, at du må anvende den teorien hele veien da for å på en måte lykkes med et godt svar

Kristian fremhever anvendelse av teori som et kjennetegn på politikk og menneskerettigheter, men ikke i historie. Han peker dermed på nyanser også innen humsamfagene. Solveig mener også at mye er likt, og at skriftlige ferdigheter og språket «på en måte» ikke er særegent, men at det «kommer an på hvor nøye man ser på det». Også hun sammenligner med norskfaget:

[...] som jeg av og til trøster meg i når jeg ikke finner noen mening i norskfaget, så er det sånn, men okei det er en øvelse på å bruke noe fag i møte med en tekst eller noen eksempler. Så den øvelsen er jo på en måte den samme, om du lærer hva en metafor er, beskriver en metafor i en tekst og finner den og sier noe om virkningen av den, er jo egentlig ikke så fjernt fra å skrive, lære deg hva sosialisering er og så beskrive et eller annet du har sett [...]

I likhet med Kristian fremhever Solveig anvendelse av fagkunnskaper. Solveig trekker paralleller mellom norskfaget og samfunnskunnskap, og omtaler begge som «en øvelse på å sette noe inn i system». Hun påpeker imidlertid at det kan «føles veldig forskjellig» fordi elevene møter fagbegrepene i samfunnskunnskap også utenfor klasserommet. Hun presiserer at hun kun kjenner norskfaget i tillegg til samfunnsfagene, og antar «at det finnes fag som er mer fjerne». Både Thomas, Kristian og Solveig påpeker dermed både fellestrekk med andre fag innen humsamtradisjonen, samtidig som de trekker et overordnet skille til «fjerne» fag, hovedsakelig naturfagene.

Else skiller seg litt fra de tre andre, og gir i større grad uttrykk for at skrivning i samfunnskunnskap skiller seg fra andre fag. Hun sier at skrivningen er friere i samfunnskunnskap sammenlignet med økonomifagene, som omtales som «striksere» og «mer oppskrift». Hun mener at det er mange måter å skrive tekster på i samfunnskunnskap, og at seksere kan være ulike. Hun understreker imidlertid at tekstene må ha god struktur, godt språk, bruke faguttrykk og drøfte. Det kan derfor tyde på at Else mener at det finnes noen samfunnsfaglige tekstnormer, men at disse ikke er like definerte som i andre fag. Else forteller at hun rettet tekster fra en tverrfaglig skriveoppgave i norsk og samfunnskunnskap dagen før intervjuet, og at hun og norsklæreren var litt uenige. Else mente at en elev synset for mye, mens norsklæreren mente det var greit (se 4.1.5). Dette kan antyde en uenighet mellom tekstnormene i samfunnskunnskap og norsk.

Hertzberg (2006, s. 113) påpeker at fagskriving både består av generelle skrivestrategier og fagspesifikke tekststrategier. Skrivestrategiene er faguavhengige arbeidsformer, som å planlegge, korrekturlese eller revidere, mens de fagspesifikke tekststrategiene beror på fagets spesielle skrivekultur og normer, herunder argumentasjon, tekstoppbygging eller kildebruk. Mange tekststrategier vil imidlertid være relevante i flere fag, men realiseres ulikt, for eksempel kan argumentasjon se annerledes ut i samfunnsfag enn i naturfag (Hertzberg, 2006, s. 113). At tekststrategier går igjen i flere fag, men realiseres ulikt, kan være en av grunnene til at flere av lærerne uttrykker usikkerhet og at det avhenger av hvor nøye man ser på det.

Lærernes usikkerhet om hvorvidt ferdighetene og tekstnormene er fagspesifikke, samt hva som eventuelt er særegent, kan tyde på at Overrein og Smidts (2009, s. 96) antakelse om svake felles normer for god tekstkompetanse i samfunnsfag og hvilke krav som burde stilles til elevtekster i faget, kan stemme. Nye studier av sensorreliabilitet på eksamensbesvarelser ser ut til å støtte påstanden. Forskningen viser at samfunnsfagene har lav enighet mellom sensorer, noe som tyder på uenighet rundt hva gode elevtekster er (Björnsson & Skar, 2021, s. 30). Frøydis Hertzberg (2011, s. 10) understreker at fordi elevenes fagkunnskaper ofte uttrykkes og vurderes gjennom skriftlige tekster, har læreren ansvar for å hjelpe elevene i arbeidet. Hertzberg poengterer at dette krever at lærerne er bevisste på normene som gjelder i faget og at disse synliggjøres og formidles til elevene. Det er derfor viktig å undersøke hvilke skriftlige ferdigheter lærere mener at elevene bør ha og hvilke normer som gjelder i faget. Videre i 4.1 utdypes lærernes beskrivelser av samfunnsfaglig skrivning.

4.1.2 Hvilke skriftlige ferdigheter må elevene ha i samfunnskunnskap?

Lærerne uttrykker altså usikkerhet rundt hva samfunnsfaglig skriving er og om det skiller seg fra andre fag. Da de fikk spørsmål om hva som kjennetegner skriving i samfunnskunnskap, hadde de likevel noen svar. I denne innledende beskrivelsen fremhever tre av lærerne at elevene må kunne definere og/eller bruke fagbegreper og to trekker frem fagkunnskaper. Videre sier to lærere at elevene må kunne argumentere, mens tre trekker inn språk, for eksempel å være nyansert, bruke faguttrykk eller skrive forståelig. Alle utenom én lærer trekker frem struktur. Ingen av lærerne nevner kildebruk.

Tabell 3: Oppsummering av lærernes innledende beskrivelse

	Fagbegreper	Fagkunnskaper	Argumentasjon	Kildebruk	Språk	Struktur
Else	x		x		x	
Solveig	x	x	x		x	x
Kristian		x			x	x
Thomas	x					x

Halvveis i intervjuet fikk lærerne utdelt en elevtekst som de skulle kommentere styrker og svakheter ved (se 3.2.4 og vedlegg 2). Det er tydelige forskjeller i hva som trekkes frem i den innledende og mer spontane beskrivelsen av skriftlige ferdigheter i faget (tabell 3) og i tilknytning til elevteksten (tabell 4). Den største forskjellen er at ingen lærere nevner kildebruk i den første beskrivelsen, mens samtlige kommenterer elevtekstens kildebruk. Det er også interessant at kun én lærer nevner fagbegreper i elevteksten, mens tre lærere trakk dette frem i den innledende beskrivelsen. Alle lærerne kommenterer elevens fagkunnskaper og argumentasjon, mens bare to nevnte dette innledningsvis. Alle kommenterer nå elevtekstens struktur. Forskjellene kan tyde på at elevteksten var en nyttig artefakt som minnet lærerne om flere kjennetegn ved samfunnsfaglig skriving.

Tabell 4: Oppsummering av momenter til elevteksten

	Fagbegreper	Fagkunnskaper	Argumentasjon	Kildebruk	Språk	Struktur
Else		x	x	x	x	x
Solveig	x	x	x	x	x	x
Kristian		x	x	x		x
Thomas		x	x	x		x

Videre i delkapittel 4.1 vil jeg gå i dybden i disse funnene og presentere nyanser i lærernes beskrivelser av kjennetegn på skriving i samfunnskunnskap.

4.1.3 Elevene må anvende fagbegreper og fagkunnskaper, redegjørelse er ikke nok
Å skrive er å utføre en handling som skal oppfylle et formål, og dette omtales gjerne som «skrivehandlinger» (Skrivesenteret, 2013). De fire lærerne gir uttrykk for at elevene må mestre en rekke skrivehandlinger, herunder å redegjøre, definere, drøfte og reflektere. Skrivehandlingene og lærernes beskrivelser er nært forbundet, men er forsøkt oppdelt i kapittel 4.1.3-4.1.5 for å tydeliggjøre funnene. I 4.1.6 trekkes trådene sammen.

Solveig, Else og Thomas vektlegger at elevene må kunne anvende fagbegreper, ikke bare definere og redegjøre for innholdet i dem. I de innledende beskrivelsene av skriftlige ferdigheter i faget sier både Thomas og Solveig at begrepene må anvendes på et eksempel. Solveig sier:

[...] litt presis redegjørelse, at du bruker fagbegreper, og klarer å både redegjøre for hva innholdet i dem er, også bruke dem i møte med et eller annet eksempel, en virkelighet som du skal beskrive ved hjelp av de begrepene [...]

Kristian sier ikke eksplisitt at elevene må anvende fagbegreper, men at elevene må «bruke kunnskapen sin». Det er mulig at fagbegreper inngår i disse kunnskapene. I den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter sier Kristian:

[...] At de evner å se ting fra ulike sider, og klarer på en måte å bruke kunnskapen sin da, til å se noe for-, om det positivt eller negativt eller hva, om det er en analyse av det, om dette er, om en ting er bra på en måte [...]

Utdraget kan forstås som at elever må analysere og foreta vurderinger på bakgrunn av kunnskap. Kristian poengterer at mange elever sliter med dette: «du ser at de har lest ordentlig, men de klarer likevel ikke å på en måte anvende kunnskapen sin til å, komme med noen refleksjoner ut over den kunnskapen som de besitter». At det er utfordrende for mange, trekkes også frem av Solveig som viser til forrige vurdering:

[...] det var noen som var gode på å vise at de har forstått de grunnleggende, altså hvordan den internasjonale politikken fungerer generelt sett, men så var de dårlige på å bruke det i møte med eksempel, de som er gode klarer begge deler og klarer å være nyanserte [...]

Sitatet antyder at elevene både må kunne redegjøre og anvende kunnskap.

Alle lærerne vektlegger altså at elevene må kunne redegjøre og anvende ulike typer fagkunnskaper. Oppgavene kan være hentet fra elevenes hverdag. I intervjuet beskriver Thomas en drøftingsoppgave hvor elevene skulle bruke fagbegreper som «sosialisering», «normer» og «sanksjoner» for å drøfte om normene på skolen kan endres, og med hvilke tiltak. Gjennom denne typen tematikk kan elevenes livsverden kobles sammen med fagbegreper og annen kunnskap fra de samfunnsvitenskapelige disiplinene. Nora Mathé (2015, s. 70) poengterer at samfunnsfaglige begreper brukes til å reflektere over egen posisjon eller forhold i samfunnet, og at dette er et viktig møte mellom teori og elevenes hverdag. Denne koblingen mellom elevenes hverdag og fagdisiplinene trekkes frem som et viktig kjennetegn ved samfunnsfaget (Christensen, 2015). Mathé (2015, s. 68) hevder videre at fagbegrepene er viktige både for å lære og for å uttrykke kunnskap i faget. Dette påpekes også av Overrein og Smidt (2010, s. 231) som hevder at begreper utgjør det viktigste analytiske verktøyet for å tilegne seg kunnskap i samfunnsfag.

4.1.4 Drøfting i samfunnskunnskap

De fire lærerne legger stor vekt på drøfting i intervjuene, og det nevnes allerede på den innledende beskrivelsen av skriving i faget og spørsmålene om dyktighet. Lærerne fikk senere spørsmål om å definere drøfting. I sine forklaringer knytter alle lærerne flere ferdigheter sammen. Else forklarer drøfting som å «vurdere argumenter og påstander fra forskjellige ståsteder». Hun trekker imidlertid videre et skille mellom å argumentere og drøfte, der argumentere er «mer overfladisk» mens man «går inn i materien» når man drøfter. Her knyttes argumentasjon, vurdering og drøfting sammen, samtidig som de brukes for å kontrastere hverandre. Kristian forklarer drøfting slik:

at man har et problem som ikke man er sikker på [...] så veier man for og imot og så, og så reflekterer man rundt det, det man kommer frem til på en måte, det argumentet som er best vinner jo da på sett og vis

Også han knytter flere ferdigheter sammen i forklaringen.

Både Solveig og Thomas forklarer drøfting som å «diskutere med seg selv skriftlig». Solveig sier videre at man «både må se på argumenter for og argumenter mot en sak», og at egne meninger kan være en «fin inngang», men at man også må «tenke hva en tenkt motpart ville eventuelt sagt mot». Thomas sier at det er «ofte fra ulike sider, men ikke nødvendigvis». Han

presiserer videre at man argumenterer for et standpunkt, men også ser motforestillingene. Igjen kobles drøfting til diskusjon, argumentasjon og refleksjon. Også informantene i Langø studie kobler drøfting til å vurdere, problematisere, reflektere og tenke kritisk (Langø, 2015, s. 148). Disse skrivehandlingene krever selvstendig refleksjon og aktiv tilnærming, og drøfting faller dermed innenfor det som anses som høyere ordens tenkning (Newman, 1990).

Kjernen i lærernes definisjoner er å argumentere for og mot en sak. Thomas og Solveig forklarer drøfting som å «diskutere med seg selv», og forklaringen har likhetstrekk med Langø's andre hovedkategori av drøfting, hvor argumenter både må presenteres og settes opp mot hverandre (Langø, 2015, s. 148). Kristian og Else mener i tillegg at argumenter må vektes og vurderes. Forståelsen sammenfaller med Langø's tredje hovedkategori, hvor argumentene må problematiseres og vurderes.

Samtlige lærere trekker et skille mellom drøfting og redegjørelse. Kristian sier at mange elever sliter med «å slippe redegjørelsen», og forteller at han ofte spør elevene «forteller du eller drøfter du?» når han vurderer fagtekster:

[...] og da svarer veldig mange at, riktig da på en måte, 'nei jeg forteller mest, men jeg prøver på en måte'. Og der tenker jeg at det ligger et skille da.

Thomas påpeker det samme, og omtaler det som «redegjørelsesfella». Etter å ha kommentert elevteksten, får han spørsmål om hva som skiller gode og mindre gode drøftende tekster:

[...] at man på en måte egentlig aldri diskuterer og vurderer det temaet, fenomenet, man skal gjøre da, også, eller at man ender opp med å prate om svakheter ved høyre og venstreinnstillingen, eller at man bare redegjør for høyre og venstreinnstillingen, og så redegjør man for at man kan løse på verdispørsmål, og det er jo tradisjonell felle da

Redegjørelse og drøfting er altså to ulike ting, og Thomas og Kristian påpeker at skillet kan være utfordrende for elever.

I beskrivelser av drøftingsoppgaver gir lærerne uttrykk for at elevene må kunne forestille seg årsakssammenhenger og vurdere hypotetiske løsninger. Else forteller at elevene nettopp har skrevet fagartikler hvor de drøftet hvorvidt konspirasjonsteorier utgjør en trussel for demokratiet. Også Solveig og Thomas beskriver drøftingsoppgaver som krever denne typen kombinasjon av drøfting, vurdering, refleksjon og evne til å forestille seg konsekvenser og løsninger. Å analysere årsaker, virkninger og mulige løsninger trekkes også frem som samfunnsfaglige tenkeferdigheter hos Sandahls lærere (2015, s. 23). Dette er også sentralt i de

samfunnsfaglige disiplinfagene, og viser koblingen mellom universitetsfagene og skolefaget som Christensen (2015) trekker frem som et viktig kjennetegn ved samfunnsfaget.

Else, Kristian og Solveig understreker at argumentasjon og drøfting bør ha en faglig forankring. Både Solveig og Kristian etterlyser mer fagkunnskaper i elevteksten de fikk utdelt, særlig teorier om politiske skillelinjer. Solveig sier:

[...] det finnes ganske mye teori på ulike politiske skillelinjer, så jeg synes det burde, han eller hun er jo inne på det, med sånn vekst-vern, by-bygd, skillelinjer, som kunne kanskje dannet et faglig ryddigere utgangspunkt for oppgaven [...]

Kristian mener at teori ville gjort det til en «mer interessant tekst å lese, og at den var litt mer analytisk». Solveig kommenterer elevtekstens argumentasjon avslører at eleven ikke har forstått helt, både fordi viktige argumenter er utelatt, men også fordi mindre relevante er inkludert. Ifølge Solveig fremstår også noen argumenter motstridende, og eleven setter noen ganger opp misvisende motsetninger, som at venstresiden ønsker et offentlig velferdstilbud og antyder at høyresiden jobber mot.

At argumentasjonen avslører elevenes fagforståelse samsvarer med tidligere forskning. Øgreid og Hertzbergs (2009, s. 457) elevtekstanalyser viste blant annet at elevene hadde en naiv forståelse av nord-sør problematikk og at de presenterte løsningene var overforenklete og lite faglige. At argumentasjon i samfunnskunnskap krever at man evner å utnytte fagstoffet aktivt i skriftlige tekster, konstateres også av Frøydis Hertzberg (2006, s. 14). Hun hevder at samfunnsfagene skiller seg fra for eksempel norsk ved at temaene som diskuteres i faget skal ta utgangspunkt i pensum, mens man i norsk gjerne diskuterer temaer som «kroppsfiksering» uten at dette inngår i fagstoffet. Dette illustrerer igjen koblingen mellom kunnskaper fra disiplinfagene og samfunnsfaglig skriving (Christensen, 2015). Øgreid (2016, s. 3) poengterer at å skrive fagtekster kan være utfordrende fordi man må «reflektere over, bearbeide og transformere kunnskap», og at dette er en annen måte å forholde seg til fagstoffet enn typiske lærebokoppgaver. Elevteksten lærerne kommenterte var som sagt skrevet i politikk og menneskerettigheter. Kristian og Solveig underviser i dette faget i tillegg til samfunnskunnskap, og dette kan være grunnen til at kun de to etterlyser teori i elevteksten. Tidligere i intervjuet var Kristian innom en slik begrunnelse og kommenterte at bruk av teorier «er kanskje litt mer sånn politikk og menneskerettigheter». Dette antyder nyanser mellom samfunnsfagene og progresjon mellom fellesfaget og programfag. Progresjon diskuteres mer inngående i kapittel 4.1.6.

Å kunne argumentere fra flere sider er et gjentakende poeng i intervjuene. Dette knyttes ofte til drøfting, men nevnes også av Kristian, Solveig og Else i den innledende og umiddelbare beskrivelsen av skriftlige ferdigheter i faget, og av Thomas i beskrivelsen av samfunnsfaglig språk. Solveig og Kristian fremhever det å være nyansert som et viktig skille mellom gode og mindre gode drøftende tekster. Kristian sier:

nei det er jo litt, objektiviteten, at den er bevart, som du var inne på, at du ikke bare, altså jeg husker jo i gamle dager, da vi virkelig var sånn [en skole med tydelig partiprofil] og halvparten av elevene var medlemmer, så hvis du da hadde en, en oppgave som gikk da på norsk partipolitikk, så fikk du jo svar der etter ofte. Også fikk de tre også var de sure da

I utdraget påpeker Kristian at elevenes meninger ofte kan gjøre tekstene ensidige. Også Solveig opplever at noen elever glemmer seg når de skal drøfte og blir for opptatt av det de oppfatter som riktig: «noen blir veldig fornøyd med at de klarer å 'shit jeg ser at dette her er det!' også glemmer de at det kanskje ikke *bare* er det». Else etterlyser flere motargumenter i elevteksten, og kommenterer at den er litt ensidig. Hun påpeker at eleven burde fått frem at skjematiske modeller og forenklinger er nødvendige for å skape oversikt i «et uoversiktlig terreng», selv om en forenklet politisk skala ikke dekker alt. Abstraksjoner og forenklinger vektlegges også som viktige tenkemåter i faget av Sandahls lærere (2015, s. 25).

Abstraksjoner er viktige analytiske verktøy i samfunnsfaglige disiplindefag, og dermed nært knyttet til de universitetsfagene som skolefaget bygger på (Christensen, 2015).

Hertzberg (2011, s. 14) hevder at evnen til å balansere for- og motargumenter er et særlig krevende trekk ved argumentasjon, og at mange elever kan argumentere sterkt for noe de er opptatt av, men i mindre grad evner å inkludere motpartens argumenter i argumentasjonsrekken. Dette fremheves også av Karl Henrik Flyum (2011, s. 33) som mener at en årsak kan være at dette er ulikt det man vanligvis gjør i muntlige diskusjoner, hvor motargumentene er motpartens sak og ens jobb er å best mulig argumentere for eget ståsted. Å kunne nyansere, kontrastere og argumentere fra flere sider trekkes også frem i beskrivelsen av samfunnsfagspesifikke tenkemåter i Sandahls studie (2015, s. 25). De svenske samfunnsfaglærerne fremhever at elevene må forstå at det sjelden finnes en fasit og at ens perspektiv påvirker tolkningen av samfunnsproblemer. En lærer uttaler at «the more left or right winged the students are the more I take the opposite stand. I guess it's because I want to

balance it» (Sandahl, 2015, s. 25). Sitatet har tydelige paralleller til Elses utsagn om å «presse» elevene til å argumentere fra andre ståsteder.

4.1.5 Elevene bør være selvstendige, men ikke synse

Lærerne fikk spørsmål om det var rom for egne meninger i en drøftende tekst. Thomas og Kristian mener at egne meninger og forkunnskaper alltid vil spille inn i drøftende tekster, både når man skal finne og vekke argumenter. Thomas uttaler at han ikke har noe imot at individet kommer til syne i innledning eller avslutning, for eksempel gjennom «jeg mener», men at han av erfaring sier «nei» når elever spør fordi det medfører at elevene slutter å begrunne:

det er kanskje det vanligste spørsmålet for elever, spesielt i førsteklasse, ‘er det lov å skrive min mening’. Og da pleier jeg å si nei, fordi, det er erfar-, det er bare en pragmatisk vurdering, fordi erfaringsmessig, så med en gang man sier ‘jeg mener’, så begrunner ikke elever, ikke sant, man på en måte har en tekst som på en måte skrevet faglig og så avslutter man med en sånn ‘jeg mener at’, ‘vi ikke bør ta imot flere innvandrere’, ‘jeg mener at vi bør melde oss inn i EU’, uten å begrunne, ikke sant, og så vil jeg si at i *alle* samfunnsfaglige tekster man skriver så gir man uttrykk for sin mening, eller i alle drøftende tekster man skriver så gir man uttrykk for sin mening, uten at man trenger å skrive ‘jeg mener’, så det er det jeg sier til elevene, men jeg synes, det er helt uproblematisk at denne eleven, denne teksten avslutter med ‘jeg mener’.

For Thomas er det altså ikke problematisk at elever bruker pronomenet «jeg», men at det ofte medfører at elever glemmer å begrunne, noe som svekker argumentasjonen. Om elevteksten uttaler Kristian:

Kristian: for det er, for det som er positivt er at den tar jo et standpunkt, så blir den litt sånn jeg-ete på slutten, men likevel så, så er den jo, det er jo på en måte en selvstendighet som man kan sette pris på da, at man våger å ta et standpunkt, men så kunne det kanskje vært bedre begrunnet [...]

Meg: er det rom for egne meninger i en drøftende tekst, med den, du sa at den var litt jeg-ete?

Kristian: nei, eller tja, indirekte så blir det jo dine egen, det blir jo hva du vekter i, hvilken argumentasjon du vekter mest, noen ganger så har du, så er bevisene så klare og åpenbare og at da er det, på en måte et svar, andre ganger så må du være, altså, så jeg-et kommer jo på en måte indirekte til syne da, en del ganger

Kristian nevner videre oljeboring i Lofoten som et eksempel og sier at da «vil du jo kanskje fremheve de argumentene som du, som du, som du er mest enig i». Egne meninger vil altså alltid spille inn i en viss grad. Utsagnet om at det er positivt at eleven viser selvstendighet og tar et standpunkt, tyder på at han er åpen for egne meninger dersom det er velbegrunnet. Han påpeker videre at argumentene må være i fokus og godt nok begrunnet til å tale for seg selv slik at man kan la være å bruke ”jeg mener”.

Solveig sier at hun ikke ønsker at elever skal presentere egne meninger i drøftende tekster. At elevteksten avslutter med en «jeg mener»-formulering omtaler hun imidlertid som «barnslig», men greit fordi eleven viser tilbake til argumentene fra tidligere i oppgaven og at det ikke egentlig er en ren personlig mening. Det kan dermed virke som hun er enig med Kristian om at argumentasjonen må være velbegrunnet og i fokus, ikke at «jeg mener» er problematisk i seg selv. Både Kristian og Solveig verdsetter selvstendighet, og antyder et skille mellom rent personlige meninger og selvstendighet. Solveig fremhever selvstendighet som et skille mellom gode og mindre gode drøftende tekster. På oppfølgingsspørsmål om hva selvstendighet innebærer, forklarer hun:

[...] Se ting i sammenheng, og forstå hva som er relevant, er egentlig ofte, at når du er uselvstendig så skriver du bare litt om det, du skjønner at jeg må ha med et eller annet om dette og kanskje om det her, så det å klare å lage en sammenheng gjør ofte også at du klarer å vise selvstendighet, for du gjør en vurdering, vurderer informasjonen og mengden.

Elevene må altså ha en aktiv tilnærming til fagstoffet, foreta vurderinger og koble elementer sammen.

Else er den som i størst grad åpner for elevens personlige stemme, og ønsker at eleven presenterer egne meninger i konklusjonen. Hun påpeker imidlertid at mange elever har problemer med å vente til avslutningen med å si hva de mener: «men jeg har hatt så mange elever som har ment så mye, i drøftingen. De har ikke gått inn objektivt, hva forskning og politikere og samfunn mener i, what so ever». Else viser også til at hun og norsklæreren var litt uenige på dette punktet i et nylig tverrfaglig skriveprosjekt. Else mente at det var for mye «synsing» i en elevbesvarelse, mens norsklæreren mente det var greit.

De fire samfunnsfagslærerne ønsker at elevene holder egne meninger tilbake i drøftende tekster og at de har en balansert tilnærming til temaet, særlig i tekstens hoveddel. Dette

sammenfaller med funn i Øgreid og Hertzbergs (2009) studie, hvor det også var et viktig skille mellom norsklærerne og samfunnsfaglærerne. Norsklærerne verdsatte ekspressivitet, mens samfunnsfaglæreren ønsket upersonlige tekster og fagkunnskaper. Dette skillet antydes også av Else som mente eleven synset for mye, mens norsklæreren mente det var greit. Lærerne er opptatt av at elevene skal reflektere, tenke kritisk og sette seg inn i andre perspektiver enn de har selv, og poengterer at det sjeldens finnes kun ett riktig svar. Analyser av lærebøkens oppgaver viser derimot at lærebøkene i samfunnsfagene domineres av reproduksjon og «personleg meningsytring» (Børhaug, 2015, s. 177). Angående pronomenet «jeg», svarte de fleste lærerne i Øgreid og Hertzbergs studie (2009, s. 464) at ”it depends”. Informantene i denne masteroppgaven ser også ut til å mene at det kommer an på, og det fremstår som en pragmatisk vurdering og preferanser fremfor klare krav. Lærerne fremhever at argumentasjonen bør være så god at den taler for seg, og at argumentasjonen ofte svekkes som indirekte konsekvens av å bruke ”jeg”, ikke at formuleringen i seg selv er problematisk.

Samtidig verdsetter de fire lærerne selvstendighet når elevene skal finne argumenter og informasjon, og elevene skal til slutt konkludere. Å foreta vurderinger og innta standpunkt trekkes frem som viktige samfunnsfaglige tenkemåter også av Sandahls lærere (2015, s. 25). Konklusjonene bør imidlertid utledes fra den faglige argumentasjonen, ikke emosjoner. Intervjuene tyder på at faglighet, balanse og nøytralitet er sentrale kriterier for samfunnsfaglig skriving, og at rent personlige meninger er mindre viktig i det skriftlige arbeidet. Dette skisserer et danningsideal hvor gyldig argumentasjon er basert på saklighet, bevis og fakta, mens følelser anses ugyldig.

4.1.6 Lærernes forståelse av progresjon og taksonomi

I dette kapittelet samles trådene fra kapittel 4.1.3-4.1.5 og funnene diskuteres mer inngående. Læreplanen i samfunnskunnskap legger som nevnt få metodiske føringer, noe som åpner for at lærernes forståelse av skriving kan få stor betydning. Blant annet lærernes forståelse av progresjon og taksonomi kan påvirke hvordan skriving brukes i faget. Dersom faktakunnskaper og forståelse ses som en forutsetning for de høyere taksonomiske nivåene, kan konsekvensen ifølge Case (2007, s. 46) være at reproduksjon av faktakunnskaper får så mye tid at det aldri blir tid til høyere ordens tenkning.

Mye tyder på at de fire lærerne vektlegger å kunne anvende fagbegreper og fagkunnskaper tyngre enn å kunne redegjøre, som kanskje heller ses som et steg på veien mot å drøfte og

analysere. Kristian sier at skriftlige vurderinger vanligvis består av at elevene først må definere fagbegreper, så en redegjørelsesoppgave, og til slutt en drøftingsoppgave: «det er jo åpenbart at drøftingsoppgaven blir vektet tyngst, og så blir kortsvarene et pluss og et minus». Han forteller at han gir kortvarsoppgaver «mest for å liksom tvinge igjennom denne her, at de lærer seg, får kunnskapen på plass, sånn at de da kan drøfte». Han sier videre at elevene ofte lurer på hvorfor de må bruke tid på grunnleggende kunnskaper:

[...] det er jo ofte 'hvorfor må vi lese alt det her, hvorfor må vi gjør alt dette arbeidet her, kan vi ikke bare diskutere noe eller skrive' [...] klassisk sånn i første skrivning i politikk og menneskerettigheter så forbereder de seg ikke så godt fordi de har jo alle hjelpemidler så det er ikke noe problem, men de er, de elevene som får høyest måloppnåelse har jo jobbet som bare juling dagen i forveien, så du kommer deg ikke, du får ikke til å skrive noen drøfting uten du ikke har kunnskapen i banken fra du setter i gang da

Sitatene tyder på at Kristian mener at drøfting forutsetter kunnskaper om temaet og at oppgaver for å tilegne seg fagkunnskapene ses som forarbeid for å kunne drøfte.

På spørsmålet om man trenger forkunnskaper for å drøfte, svarer Thomas:

forkunnskaper? Ja, ja, ja masse! (ler) Jeg har, jeg sitter akkurat nå i dag og retter sånne historie, eller jeg har kombinert norsk- og historie skrive dag i Vg2 og der er det ganske mange som helt åpenbart er ganske, eller jeg kjenner jo elevene godt da, som er gode til å skrive men som ikke har noen fagkunnskap, de kan *ingenting* om historie liksom og da faller det helt gjennom liksom, nesten uavhengig av hva vi snakker om, det er helt åpenbart at man må ha fagkunnskaper i bunn altså, det er på en måte førstelinja, så kan man begynne å diskutere det etterpå.

Sitatet viser at også Thomas forstår fagkunnskaper som en forutsetning for å kunne drøfte.

Dette påpekes også av Solveig som sier at det er vanskelig å bygge opp gode argumenter uten kjennskap til det man diskuterer. Else er ikke like tydelig på kravene om forkunnskaper. Hun svarer først «nei» på spørsmålet om forkunnskaper, men etter en tenkepause sier hun: «men jeg ser jo hvor ulikt de stiller» og viser til elevenes ulike forutsetninger.

Særlig Thomas, Kristian og Solveig fremhever at elevene må ha forkunnskaper før de kan drøfte og dermed fremstår forståelsene i første øyekast ut til å ligge nær de etablerte forståelsene av Blooms taksonomi hvor stegene er kumulative og man først må ha kunnskap og forståelse før man kan anvende, analysere og vurdere (Bloom, 1956, s. 18).

Alle lærerne gir imidlertid videre uttrykk for at man kan drøfte på ulike nivåer, noe som avviker fra etablerte forståelser av Blooms taksonomi. Kristian, Solveig og Else er særlig tydelige på at alle elever kan oppnå en viss grad av drøfting, ikke bare de flinkeste. Solveig sier:

[...] det finnes elever som ikke får så høy karakter som klarer å finne noen, begge sider av en sak, eller klarer å se ting fra litt ulikt perspektiv, men så mangler det ofte på den overordnede sammenhengen eller litt sånn faglig relevans, så hvis man skal si sånn drøfting som en sånn, bare det å gjøre en eller annen diskusjon mellom ulike perspektiver, så kan de klare det, men så blir det mange ting som feller dem

Sitatet antyder at Solveig forstår drøfting som nivådelt. Kristian mener at alle kan lære seg teknikker for å drøfte, og at det kan mestres på ulike nivåer:

ja, tja. Det ligger nok en barriere for en del elever, men de kan lære seg hvert fall enkle teknikker for å, oppnå en viss grad av drøfting [...] Men det er klart at det er et slags klaseskille der, fra før, men du kan lære deg å drøfte, det kan du. Nesten på, nesten på alle nivå på en måte

I likhet med Kristian og Solveig, mener også Else at elevene kan drøfte på ulike nivåer. Hun sier at «alle kan jo si argumenter for og mot» og at hun starter der. Hun mener alle kan bli gode, men at det krever trening og tålmodighet. Thomas er ikke like eksplisitt om at drøfting er nivådelt som de andre, men uttaler for eksempel at begrunnelsene ofte skiller gode og mindre gode drøftende tekster. Dermed antydes det at drøfting ikke nødvendigvis er på høyt nivå. Lærerne er tilsynelatende enige om at drøfting kan mestres på flere nivåer.

Selv om lærerne mener at elevene må ha noen forkunnskaper for å kunne drøfte, virker det som at lærerne forstår progresjon i drøftingsferdigheter mer som en spiral enn klare, kumulative «trappetrinn». Lærerne gir uttrykk for at kravene til drøftingene øker etter hvert. Dette sammenfaller med analyser av progresjon i faget for øvrig. Kjetil Børhaug (2015, s. 176) hevder at læreplanen i samfunnsfag bygger på spiralprinsippet for progresjon hvor man møter samme tema med nye begreper, detaljer og større sammenhenger. Også noen av Langøs lærere forklarer drøfting som nivådelt, hvor kravene til faglig dybde og anvendelse av teori og begreper øker utover studieløpet (Langø, 2015, s. 154). Andre lærere i Langøs studie mener derimot at drøfting alltid vil være på et høyt nivå, og enkelte mener at det ikke er nok tid i faget til å fokusere på drøfting. Én uttalte at samfunnsfagets formål var å lære «elementære fakta om samfunn» (Langø, 2015, s. 153). Disse lærerne hadde en mer taksonomisk forståelse

av progresjon, og stilte høye krav til forkunnskaper. Konsekvensen av en slik forståelse kan bli at man aldri får tid til drøfting, slik som Case (2015, s. 77) påpekte.

Lærerne i masteroppgaven gir uttrykk for at også det som ifølge Bloom utgjør lavere taksonomiske trinn, kan gjøres på flere nivåer. Alle lærerne fremhever at man kan redegjøre med varierende kvalitet, presisjon og relevans. I beskrivelsen av gode kontra mindre gode drøftende tekster, nevner som sagt Solveig selvstendighet og sier at elevene må velge ut relevant fagstoff på en selvstendig måte, «forstå hva som er relevant» og «vurdere informasjonen og mengden». Kristian trekker frem at gode skriftlige ferdigheter i faget inkluderer å holde seg til problemstillingen og at det «tilhører jo sjeldenhetene». Som styrke ved elevteksten kommenterer Thomas at «det er korrekt, gode redegjørelser for hvorfor man deler inn med venstre- og høyreakse», og det antydes dermed et implisitt skille til de mindre korrekte og gode. Lærernes forståelse av progresjon skiller seg fra etablerte forståelser av Blooms taksonomi hvor drøfting alltid anses å være høyt taksonomisk og redegjørelse på et lavt nivå (Case, 2015, s. 79). Redegjørelse ses ikke som ren reproduksjon, men også en øvelse som innebærer selvstendig tilnærming, refleksjon og vurdering.

4.1.7 «Standing on the shoulders of giants»

Ingen av lærerne nevner kilder på den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter i faget. Lærerne fikk derfor et direkte spørsmål om god kildebruk i faget, og da de senere leste elevteksten, kommenterte alle elevtekstens kildebruk. Sammenfattet kan beskrivelsene av god kildebruk og kommentarene til elevteksten oppsummeres i tre kategorier: å vurdere kilder kritisk, å henvise til kilder for å styrke egen argumentasjon og for å være redelig. En forklaring på at ingen nevnte kilder innledningsvis, kan være at lærerne ser på dette som en egen ferdighet og ikke en del av de skriftlige ferdighetene. Solveig er innom en slik begrunnelse når hun kommenterer at hjemmeskolesituasjonen gjør kilder er mer tilgjengelige, og at kildebruk derfor blir mer aktuelt:

[...] jeg tenker i hvert fall at det er en av de grunnleggende, jeg vet ikke hvor man skal putte det, det er ikke bare en digital ferdighet eller noe sånn, men at det egentlig er grunnleggende kompetanse, samfunnsfaglig kompetanse er å kunne vurdere kilder, og bruke kilder, på en relevant måte, å være litt bevisst på hvor du har informasjonen fra Sitatet indikerer at Solveig ser kildebruk som egen grunnleggende kompetanse i faget.

I beskrivelsen av god kildebruk i faget, trekker Else, Kristian og Solveig frem at elevene må vurdere og være kritiske til kildene de møter. Kristian påpeker at samfunnsfag har fått et større ansvar for kilder i Fagfornyelsen, og at dette er nødvendig i dagens samfunn: «man skal ikke ha lenge på tv-en før man ser at, at man kan stille spørsmål ved, ved informasjon som enkelte politikere har». Han forteller at arbeid med konspirasjonsteorier bidro til å belyse viktigheten av kildekritikk:

[...] vi hadde et sånt prosjekt nå med konspirasjonsteorier, og da er det, blir du av og til litt i stuss når de sier at ”er det ikke sånn og sånn”, altså, bare, jøss! Tror dere virkelig på dette her, man har jo på en måte en viktig og vesentlig rolle der og på en måte lære dem noen teknikker for å på en måte, finne ut hva som er på en måte, [bak mål], og hva som er, og hva man kan stole på

Kristian uttaler at kildekritikk er svært aktuelt i dagens samfunn, noe som også poengteres i boka *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Marlen Ferrer et.al. (2019, s. 11) hevder at informasjon aldri har vært mer tilgjengelig, samtidig som vi velger bort mer informasjon enn noen gang. Videre påpekes det store behovet for å kunne skille mellom sant og usant, gyldig og ugyldig informasjon. Kritisk tenkning og å kunne forholde seg aktivt og vurderende til informasjon, fremheves som en forutsetning for å kunne handle velbegrunnet, ytre seg, aksjonere og stemme (Ferrer et al., 2019, s. 11).

Både Solveig og Kristian mener at god kildebruk inkluderer å vurdere avsender. Solveig sier videre at kilder må sammenlignes:

Flere kilder, at du ikke tar første og beste. At du vurderer kilden, for eksempel ser, ser sammenheng mellom avsender og tema eller innholdet i den kilden. Også bare helt sånn, at du sjekker når det er skrevet, i samfunnskunnskap vil det jo være viktig å se når noe er skrevet

Kristian påpeker at avsenderens bakgrunn og agenda er viktig:

at du undersøker og forsøker å finne ut hvem som har skrevet dette og hvorfor har de gjort det, det er sånn klassisk, og om det er, og samme på en måte om det er en konservativ avis eller om det er en, dagsavisen fra, som er sosialdemokratisk, ikke sant, at man vet noe om det

Else mener at elevene «lider jo litt av Wikipedia-syken alle sammen». Hun påpeker videre at man kan bruke «de anerkjente, kvalitetssikrede kildene», og nevner blant annet Store Norske Leksikon. Hun trekker også frem at elevene må gå til primærkilden. Thomas nevner ikke kritisk vurdering av kilder eksplisitt, men han trekker frem at elevene må bruke autoriteter

samt at modenhet og refleksjonsnivå er en utfordring i Vg1. Det kan tenkes at å vurdere kritisk hvilke kilder man benytter ligger underforstått i dette.

Overrein og Smidt finner i sin studie av drøftende elevtekster at alle elevene manglet kildeføring, og at de hadde brukt faktaopplysninger og påstander fra nettsider uten å vurdere informasjonen kritisk (Overrein & Smidt, 2009, s. 120). De hevder at drøfting i samfunnsfag forutsetter kunnskap om meninger eller opplysninger som kan nyansere saken, og at elevene må innhente informasjon fra flere kilder. Kildebruk krever at elevene kjenner fagfeltets vitenskapsbegreper (Overrein & Smidt, 2009, s. 120). Ved å knytte drøfting og kildebruk til fagbegreper og tenkemåter i disiplinfagene, synliggjør Overrein og Smidt koblingen mellom universitetsfagene og skolefaget, noe som også Christensen (2015) trekker frem som et kjennetegn ved samfunnsfagene. Overrein og Smidt understreker at elever må drøfte kildenes opphav kritisk og trene opp en kritisk distanse til egen og andres tekster. Dette er kjernen i det som omtales som «kritisk literacy». Kritisk literacy innebærer en kritisk tilnærming til premissene som realiseres i ulike tekster, og kunne vurdere egne og andres fremstillinger av virkeligheten, gjenkjenne motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Kritisk literacy fremheves som en viktig del av dannelsesoppdraget i samfunnskunnskap (Fiskerstrand, 2017, s. 85).

Alle lærerne fremhever at elevene må henvise til kilder både for redelighet og for å styrke egen argumentasjon og troverdighet. Tre lærere kommenterer elevtekstens mangelfulle kildeføring. Thomas sier at elevteksten har en kilde som «er relevant og god» men at det er «et fravær av aktiv kildebruk». Det samme påpeker Kristian og Solveig. Solveig sier at hun ville gitt eleven klart trekk for mangelfull kildeføring:

[...] i samfunnskunnskap Vg1 så kunne den fått ganske god karakter faktisk, den ville fått trekk for å ikke bruke kilder, det ville vært det hovedbeskjeden [...]. I politikk og menneskerettigheter har vi akkurat hatt første skrivning, og da hadde vi jo sånn uttalt ‘gjør du det dårlig på kildebruk så trekker vi deg en karakter’, så det ville jo gått veldig hardt ut over denne da, så det ville det i Vg1 også da, men ikke like mye fordi man gir dem litt mer slack, det er første gang de møter mange faglige krav [...]

Else og Solveig fremhever at det kan være utfordrende å vite når man skal henvise. Solveig mener at elevene må utvikle forståelse slik at de «skjønner hvilke påstander som kaller på en sånn ‘ifølge den og den’». Else sier at kildeføringen ikke trenger å være perfekt: «man må jo være pragmatisk» og at det som har «generell relevans og alle skjønner» eller hvor det er

vanskelig å finne kilder, er det greit uten. Hun poengterer også at hvor elevene er i studieløpet påvirker kravene. Også innen kildebruk kan det dermed tyde på et spiralprinsipp for progresjon, og ikke at man enten mestrer eller ikke mestrer.

Alle lærerne påpeker at kildehenvisning er viktig for å styrke egen argumentasjon. Thomas omtaler dette som «standing on the shoulders of giants» og presiserer at man *ønsker* at elevene skal bruke kilder:

[...] for redelighet er en ting. Men god kildebruk i samfunnskunnskap er jo nettopp det at de kan bruke altså, standing on the shoulders of giants, ikke sant, du kan bruke andre, altså autoriteter da, i læreboka liksom som, dytte det foran deg, så slipper du å gjenfortelle hele poenget, men du på en måte kan vise at dette står i læreboka og derfor, og det gir en sånn troverdighet da, en etos til elevene [...]

Også Kristian fremhever å «faktisk bruker fagfolk [som] har tyngde på feltet» slik at man ikke «står alene». Solveig mener at det er vanskelig å få elevene til å forstå hvorfor man bruker kilder og sier at dette ikke bare handler om plagiat, men også at kilder bidrar til å styrke egen argumentasjon:

[..] altså en ting er bare, liksom plagiat og stjele andres poenger og sånn, men bare også å få dem til å skjønne at hvis du legger til kilde så virker *du* på en måte smartere eller, at det ikke er at du gir bort poenget, det er at du viser at du skjønner at det spiller en rolle hvor du har informasjonen fra [...]

I sitatet fremhever Solveig at kilder både kan styrke argumentasjon og redelighet.

I tidligere forskning er det noen motstridende funn angående kildebruk. Hos Fiskerstrand (2017) ble opplæring i kildebruk ansett som norskfagets ansvar, mens norsklærerne hos Øgreid og Hertzberg (2009, s. 458) derimot mente at argumentasjon kunne fungere godt uten kilder, mens samfunnsfagslærerne mente kilder og fakta var nødvendig for å underbygge argumentasjon. Lærerne i denne masteroppgaven anser kildebruk som en viktig del av samfunnskunnskap i likhet med lærerne hos Øgreid og Hertzberg (2009, s. 465) hvor kildebruk ble ansett som en del av de fagspesifikke konseptene og tenkemåtene som elevene må mestre i faget. Også blant Sandahls lærere (2015, s. 24) bruk av kilder og fakta for å støtte argumentasjon og trekke slutninger beskrevet som en viktig samfunnsfaglig tenkeferdighet.

4.1.8 Samfunnsfaglig språk: fagbegreper og «et korstog mot superlativene»

Alle lærerne nevner språk i den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter, men bare Else og Solveig kommenterer språk i elevteksten. Fagbegreper trekkes frem som en sentral del av fagspråket av Else, Thomas og Solveig. De poengterer at elevene må bruke fagbegrepene når de uttrykker seg, og Else sier at «det tenker jeg kanskje er litt nytt for dem». At samfunnsfaglærere anser fagbegreper som en viktig del av fagspråket og mener at elevene bør bruke fagbegreper fremfor spontane hverdagsbegreper i samfunnsfaglige tekster, er i tråd med tidligere forskning. Forskningen tyder også på at elever opplever dette som utfordrende, og at hverdagsbegreper ofte dominerer elevtekster (Overrein & Smidt, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009). Samfunnsfaglige begreper vil ofte være omgitt av politisk maktkamp og normative holdninger, og kan i tillegg ha ulike betydninger i primærdiskursen og skolens sekundærdiskurs (Overrein & Smidt, 2010, s. 251). Dette gjør begrepene vanskelige å lære. Mathé (2015, s. 70) påpeker også at samfunnsfaglige begreper ofte er abstrakte, og nevner eksempler som indirekte demokrati, identitet og sekundærsosialisering. Som nevnt er begrepene viktige analytiske verktøy i samfunnskunnskap, og både Overrein og Smidt (2010) og Blikstad-Balas (2016) fremhever at elevene må veiledes til å bruke fagbegreper fremfor hverdagsbegreper. Blikstad-Balas (2016, s. 99) advarer mot å la elevene bruke hverdagsbegreper fordi det kan «tilsløre fagenes språk» og redusere elevenes mulighet til å vise faglig innsikt. Hun fremhever at fagbegreper er en forutsetning for å kunne ta del i det faglige fellesskapet og fagenes tekstpraksiser.

Solveig, Else og Kristian trekker videre frem at elevene må være nyanserte i språket, noe som er nært knyttet til å unngå synsing (kapittel 4.1.5). Kristian påpeker at: «denne redegjørelsesdelen eller gjør greie for, at den delen er på en måte relativt presis og konsis og nøytral». Solveig og Else kommenterer frasen «sykt forvirrende for velgerne å forstå» fra elevteksten. Else sier at hun har «et korstog mot superlativene»:

Også er det det med nyansert språk, «uforsonlige motstandere», men det kan man kanskje skrive da. «Sykt forvirrende for velgerne». Det er liksom, det lar jeg gå i førsteklasse, jeg hadde ikke latt en tredjeårselev skrive det. Jeg har liksom et korstog mot superlativene

Her antyder samtidig Else igjen en progresjon i skriftlige ferdigheter. Både Else og Solveig sier at de ønsker å «luke ut» muntlig språk. Else sier at hun ønsker et voksent språk og at «vi prøver å luke ut den muntligheten som de ofte bærer med seg». Også Solveig kommenterer formuleringen «sykt forvirrende» og sier at hun ville snakket med klassen om muntlig språk

og å «ikke være så bastant». Kristian kommenterer også elevtekstens språk, og sier at eleven burde bruke fraser som ”derfor kan man hevde at” fremfor å bare presentere påstander. I artikkelen om begrepsbruk i samfunnsfag peker Mathé på at funksjonsordene også er en viktig del av det samfunnsfaglige språket, ikke bare innholdsordene. Hun argumenterer for at elever må lære å begrunne påstander med «fordi-setninger» og bruke ord som «dersom» og «allikevel» (Mathé, 2015, s. 71). Dette gjør elevene i stand til å kontrastere, påpeke kausalitet og begrunne, noe som er sentralt i samfunnsfagene. Det samme påpeker Øgreid (2016, s. 12) som finner at fraser som «for det første» og «det viktigste» støttet elever i å oppsummere, generalisere og trekke slutninger. Akademiske formuleringer fremheves også av Overrein og Smidt (2009, s. 110) som i analysen av elevtekster finner hverdagslige uttalelser som at «resten av verden blir sur» dersom Norge går ut av internasjonale avtaler. Både fagbegreper, stil og ordvalg er en del av å skrive akademisk, og kan knyttes til fagdisiplinene som samfunnskunnskap bygger på (Christensen, 2015).

4.1.9 «God struktur er ofte også godt tenkt»

Samtlige lærere stiller krav til struktur i samfunnsfaglig skriving. Tre lærere nevner det i den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter, og alle kommenterer elevtekstens struktur. Lærerne mener strukturen må være logisk og forståelig for leseren, men stiller også krav om mer formell struktur med innledning, hoveddel og avslutning.

Alle lærerne nevner at elevene bør kunne presentere noe på en strukturert og oversiktlig måte, og Solveig sier at «god struktur er ofte også godt tenkt». Kristian sier:

det handler jo om det skrive-tekniske, at du kan å strukturere en tekst sånn at, ikke nødvendigvis slik at den skal, at det må være en sånn fast ramme på det, men sånn at det blir logisk for den som leser det da

I utdraget understreker Kristian at strukturen må være logisk for leseren. Både Solveig og Else nevner temasetninger som viktige verktøy, og Else presiserer at:

det handler jo ikke om temasetninger for temasetningens skyld, det er jo mye mer det at det er en god, noe å støtte seg mot, ikke sant, for har du, får du opp hva avsnittet skal handle om i en setning så holder du deg mer til temaet og du blir mer konsis og holder deg innenfor rammene og argumentasjonen blir mer to the point da

I den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter trekker Solveig imidlertid et skille mellom «lengre tekster» og «prøver». Hun sier at «hvis de bare skal skrive på en prøve er det

ikke så viktig». I lys av hennes tidligere beskrivelse av prøver i faget, gjelder dette skillet trolig innholdsorienterte prøver med korte kunnskapsspørsmål, kontra fagartikler.

Alle lærerne mener at elevene også må mestre mer formelle rammer for struktur, de beskriver en tredeling med innledning, hoveddel, avslutning, samt adskilt redegjørelsesdel og drøftingsdel i lengre drøftingsoppgaver. Samtlige lærere kommenterer elevtekstens struktur, men de er litt uenige i vurderingen av den. Else mener at teksten har «veldig god struktur», og Kristian mener at den er «veldig ryddig formidlet» og at den har «en god innledning så du vet hva den skal handle om». Thomas er litt mer kritisk og trekker frem at den har veldig mange avsnitt som stykker opp lesingen og forvirrer litt, men at den likevel er godt strukturert og har «ganske god» innledning og avslutning. Solveig er mest kritisk, og synes elevteksten har en uklar struktur, herunder at redegjørelsen er utydelig og kommer veldig sent:

jeg synes det først var sånn, okei det går bra, også ventet jeg på sånn tydelig redegjørelse allerede i innledningen når det sier 'denne skalaen skal vise hvor de ulike partiene befinner seg i forhold til hverandre', men i forhold til hva. Og det kom her nede da, at 'en grovinndeling basert på partienes', at det burde sånn oppbyggingsmessig, burde vært presentert allerede i innledningen. For det er veldig morsomt at det ikke kommer, eller ikke morsomt da, at i neste avsnitt når du tror du skal få det forklart, så kommer det heller ikke, fordi det, sånn temasetningsmessig da, så kunne den inndelingen være basert på partienes syn på statens rolle

Hun sier at hovedpoengene bør presenteres først, noe elevteksten ikke gjør. Det virker derfor som at «eleven ikke har den faglige oversikten over hva som er det viktige og de relevante momentene å ta med». Videre sier hun at eleven «burde lese seg mer opp på fag, for da ville [eleven] brukt fagbegrepene mer som et utgangspunkt for å strukturere oppgaven». Struktur knyttes dermed til innhold. Øgreid (2016, s. 3) påpeker at forskning viser at elever strever med å bygge opp tekster etter andre prinsipper enn kronologi.

Både Kristian og Thomas forteller at de modellerer hvordan man kan skrive gode innledninger og konklusjoner i faget ved å skrive eksempeltekster. Thomas, Else og Solveig sier at de pleier å gi elevene skriverammer for å støtte elevene i skrivingen. Solveig sier at skriverammen gjerne har «hjelpespørsmål» og fremhever hva som skal med i de ulike delene. Else mener også at elevene må inn i mer faste rammer:

vi får dem jo inn i foldene og, det her med at de, først må redegjøre og ta opp hva man skal diskutere eller ta opp liksom, at man ikke bare kaster seg ut i argumentasjonen før man på en måte har, definert konspirasjonsteorier

Sitatet indikerer at det finnes en fast struktur i samfunnsfaglige fagtekster.

Denne mer formelle strukturen som lærerne beskriver sammenfaller med fagtekstens oppbygning, hvor man har en innledning som aktualiserer og presenterer spørsmålet som besvares, etterfulgt av en utgreiing og drøftende avsnitt, og konklusjon (Overrein & Smidt, 2010, s. 249). Oppbyggingen sammenfaller med skrivetradisjoner innen de vitenskapelige disiplinifagene som samfunnskunnskap bygger på, og synliggjør koblingen mellom skolefaget og universitetsfagene som ifølge Christensens (2015) kjennetegner samfunnsfaget.

Både Fiskerstrand (2017) og Overrein og Smidt (2009) finner i sine analyser av elevtekster at elever sliter med å skape både global og lokal koherens i fagtekster. De har gjerne deler av oppgaveteksten som overskrift, og mangler avgrensning og presisering av spørsmålet innledningsvis, noe som gjør det uklart for leseren hva tekstene skal handle om (Overrein & Smidt, 2009, s. 122). Fiskerstrand (2017, s. 234) finner at elevene som lykkes med den globale tekststrukturen skapte en selvstendig kontekst og innramming for oppgaven, viste leseren målet med teksten, og knyttet innledning og avslutning sammen. Overrein og Smidt (2009, s. 122) foreslår at en årsak at elever sliter med strukturering kan være at bevissthet rundt sjanger og struktur i samfunnsfaglige tekster er like utviklet, og knytter dette til at det ikke er en del av kompetansemålene i faget. Tre lærere forteller at de bruker skriverammer i faget, og forskning viser at skriverammer og eksplisitt skriveopplæring kan støtte elevene både i strukturering og generering av innhold (Elvebakk & Jøsok, 2017; Øgreid, 2016). Øgreid (2016, s. 12) finner at skriverammer hjelper elevene bort fra en assosiativ eller fokal struktur, og tilbake til problemstillingen når de skriver fagtekster. I likhet med Else og Solveig, trekker Øgreid frem temasetninger som viktig for at elevene skal holde på det overordnede fokuset i problemstillingen.

4.2 Lærernes forståelse av skrivingens formål i samfunnskunnskap

I denne andre hoveddelen av analyse- og diskusjonskapittelet beveger vi oss over i del to av problemstillingen, nemlig skrivingens formål i samfunnskunnskap. Skrivning nevnes ikke lenger eksplisitt i kompetansemålene i samfunnskunnskap. Et sentralt spørsmål blir derfor om

lærerne mener at man fortsatt skal skrive i faget, og eventuelt hvorfor. Har skrivning en funksjon i samfunnskunnskap, eller er det nok å skrive i andre fag? Tidligere forskning beskriver noen hovedtrekk ved skrivning i samfunnsfagene, men sier lite om skrivingens formål. Spørsmålet kan imidlertid knyttes til hva vi vil med samfunnskunnskap mer overordnet. Børhaug (2005) hevder som nevnt at faget kan begrunnes ut fra tre perspektiver: nytteperspektivet, styringsperspektivet og dannelsesperspektivet. I denne andre hoveddelen av analysekapittelet vil jeg presentere og diskutere lærernes begrunnelser for skrivning i samfunnskunnskap. Disse kan samles i tre hovedbegrunnelser: skrivning er et viktig læringsverktøy, skriveferdigheter er en ressurs i utdanning, arbeidsliv og demokratiet, og at skrivning er et resultat av møtet med institusjonelle rammer som læreplan, timeantall, vurderingsbehov og eksamensform.

4.2.1 «Skriving som en vei til erkjennelse»

I intervjuene ble det raskt klart at de fire lærerne ser på skrivning som et verktøy for læring i samfunnskunnskap. Solveig sier at skrivningen «kan hjelpe deg inn i å forstå» og Thomas fremhever «skrivning som en vei til erkjennelse». Kristian begrunner skrivning i faget med at «jeg tror at det er mye god læring i å skrive, ganske enkelt». Han fremhever at man kan skrive for å tilegne seg faktakunnskaper, og nevner «presskriving» som en metode. Også Thomas er innom dette, og påpeker at en tradisjonell oppgave kan være å skrive et avsnitt om sosialisering. Også Else mener skrivning er et læringsverktøy, men bemerker at hun opplever at skrivning ikke oppleves som en like sentral læringsstrategi for elevene som tidligere:

de er mer auditive nå, jeg har liksom som lærer så jeg startet og tenkte at bare noen får notere alt så lærer dem, for det er slik jeg fungerer i mitt hode, og så ser jeg at det, de vil høre ting, de vil gjerne at jeg skal lage videoinnspillinger, ikke i dette faget da, men i andre fag, så de er, det skriftlige står det ikke så sentralt i deres innlærings-hverdag tror jeg, som det gjorde for oss, oss gamle

Også Solveig mener skrivning hjelper en til å «strukturere tanker og til å potensielt lære da». Disse begrunnelsene sammenfaller med forståelsen av skrivning innenfor retningen Writing Across the Curriculum og fagovergripende literacy hvor skrivning ses som en måte å forstå og tilegne seg fagkunnskaper på (Hertzberg, 2006, s. 114). Hertzberg påpeker at spontan, utforskende og frie «skrive-for-å-lære-oppgaver» kan være effektive i prosessen med å forstå og bearbeide vanskelig fagstoff. Gjennom skrivningen blir man i stand til å mestre mer komplekse oppgaver. Skrift fungerer dermed som medierende verktøy og læringsressurs (Wittek & Dale, 2013, s. 26).

Thomas, Else og Solveig trekker videre frem at skriving er et viktig verktøy fordi det gir rom for lengre, grundigere refleksjoner sammenlignet med muntlige aktiviteter. På spørsmål om hvorfor man skriver i faget, sier Else:

[...] nei for da må de virkelig tenke gjennom sine argumenter, tenker jeg. Hadde det vært muntlig så blir det mer, sånn fra hofta kanskje. Her må de faktisk skissere flere scenarioer enn de kanskje gjør, rekker å gjøre muntlig. Så det blir på en måte mer gjennomtenkt og mer dybdeforståelse

Hun trekker videre frem at «skriftlig så får du faktisk tenkt deg om og laget en struktur og du kan veie argumenter mot hverandre, kanskje på en annen måte enn du gjør når du har et sånt øyeblikksbilde». Også Thomas bruker metaforen om å «skyte fra hofta»:

sikkert mange av disse spørsmålene du har stilt meg i dag, som ville fått et mye mer presist og bedre svar hvis jeg hadde skrevet svarene, for da hadde jeg tenkt meg litt om og ikke bare skutt fra hofta hele tiden ikke sant, og det synes jeg elevene skal få anledning til, at de skal få tenkt seg om og formulert seg skriftlig

Skriving gir mulighet til å tenke og dermed mer presise og bedre svar. Også Solveig trekker frem det å uttrykke seg klart og presist. Hun sier blant annet at skriving er viktig «fordi man gjennom en tekst kan uttrykke klare resonneringer, klarere enn muntlig». Dette fremheves også i litteraturen. Wittek og Dale (2013, s. 35) påpeker at man skriftlig må benytte nøyaktig utvalgte ord og uttrykke seg mer presist fordi man ikke er tilstede i situasjonen. I muntlig tale kan man derimot korrigere og justere ved hjelp av tonefall og stemmeleie. Videre trekker Solveig frem at skriving kan bidra til dypere refleksjon:

Fordi jeg tror det tvinger dem til å tenke litt lengre, og holde en tanke, som jo er utfordrende, det høres kanskje ut som jeg har et veldig negativt elevsyn, jeg har ikke det egentlig altså. Men det er utfordrende for mange elever å holde en tanke over tid og utvikle den eller fylle noe på den som kan nyansere den eller gjøre den sterkere, eller argumentet sterkere eller noe sånn. Og det tror jeg at man kan lettere få gjort, det er i hvert fall mer sannsynlig at man får utviklet en tanke hvis du må skrive den ned.

Skriving beskrives her som et nyttig lærings- og tankeverktøy.

Skrivingen gir altså rom for større dybde, presisjon og refleksjon, samt tid til å finne nyanser. Dette trekkes frem også innen literacyforskningen. I likhet med informantene fremheves det at skriving gjør det mulig å plassere tenkningen på avstand og videreutvikle ideer i større grad

enn muntlig (Green, 1988, s. 165). Else knytter dette videre til perspektivmangfold og å kunne se en sak fra flere sider, som ses som sentralt i faget. Hun mener at elevene er forutinntatte:

elevene er ganske forutinntatte og reflekterer ofte bare, veldig ofte, eller ett syn faktisk. Jeg mener ikke at elevene er noe dårligere enn resten av samfunnet, men jeg ser at det er en, er veldig viktig. De er veldig preget, det merker man jo når man er inne på temaet politikk og sånn

Hun sier videre at hun på neste skriveøkt ønsker å ha de politiske skillelinjene som tema³ og at hun: «ønsker liksom å nesten, presse dem til å liksom argumentere for andre ståsteder enn de selv har for å bli, ja, kritiske samfunnsborgere kanskje».

Tre av lærerne begrunner altså skriving med at det fremmer lengre refleksjoner, nyanser og perspektivmangfold. Innen dannelsesperspektivet bidrar faget til at elevene kan ta selvstendige vurderinger og tenke kritisk (Børhaug, 2005, s. 174). Lærernes fremheving av å kunne finne motargumenter, vekte, vurdere og nyansere kan kobles til dannelsesperspektivet. Dette kan knyttes til sentrale deler av samfunnskunnskap som kritisk tenkning, demokratisk dannelse, toleranse og holdninger. Blant Sandahls lærere (2015, s. 26) ble utvikling av gode medborgere fremhevet som det viktigste formålet med samfunnsfaglige tenkemåter. Skriving begrunnes også fra et nytteperspektiv. I nytteperspektivet kan elevenes kunnskaper brukes til å oppnå noe eller løse problemer (Børhaug, 2005, s. 173), og lærerne påpeker at skriving er et verktøy for å lære, øke forståelse og finne argumenter.

4.2.2 Institusjonelle begrunnelser for og mot skriving

Lærernes møte med fagets institusjonelle rammer ser ut til å påvirke lærernes valg av aktiviteter i samfunnskunnskap. Mens tidspress, krav om vurderinger og lokalt etablerte praksiser er begrunnelser *for* skriving, fremstår læreplan og eksamensform som begrunnelser *mot* skriving i samfunnskunnskap.

Alle lærerne sier at de bruker både skriftlige og muntlige vurderinger i samfunnskunnskap. Begrunnelsene for bruk av skriftlige vurderinger er imidlertid flere. Lærerne trekker blant annet frem kravet om vurderinger, og påpeker at disse ofte gjennomføres skriftlig av. Else, Thomas og Solveig mener at skriftlige vurderinger er lettere å vurdere enn muntlige. Solveig sier:

³ Uttalelsen kom før elevteksten ble introdusert

det er jo for en lærer igjen ofte lettere å sitte i ro og mak og lese noe, igjen med dette målet om at vi alltid skal få gitt de noe vurdering og sånn i tids-, altså det er begrenset med tid så vi må jo få inn noe, ikke sant? Så da kan man mer i ro og mak sitte og se hva elevene har fått til, mens muntlig, det synes jeg det er mye mer kaotisk å vurdere og at det er vanskelig noen ganger å bli trygg på at, at jeg vurderer det riktige

Solveig peker her både på pragmatiske årsaker som å rette i «ro og mak» og det institusjonelle målet om å «alltid» gi elevene vurderinger. At det er lettere å vurdere trekkes også frem av Else som forteller at hun bruker både muntlige og skriftlige vurderinger, men at det er «tendenser til at man vektlegger det skriftlige likevel, for det er mer objektivt. Det er alltid den der, er man i tvil så kan man jo selvfølgelig ta inn en ekstra lærer». Else begrunner videre skriftlige vurderinger med at de gir elevene mulighet til å vise at de kan «presentere noe på en strukturert og oversiktlig måte» og teste om de «har overblikk og overordnet forståelse».

Dette trekkes også frem av Solveig:

vi skal vurdere en sammensatt kompetanse og da ville det være feil å bare ha den ene eller den andre formen, for du kan vise mer presisjon og lengre resonnementet ofte, i skriftlige tekster

Skriftlige vurderinger beskrives som nyttige fordi de åpner for presisjon og lengre resonnement.

Tidspress i samfunnskunnskap er et gjennomgående tema hos alle lærerne. Tre av lærerne nevner dette i forbindelse med vurderinger. Kristian fremhever mangel på tid som en viktig begrunnelse for skriftlige fremfor muntlige vurderinger: «jeg har 32 der i klassen nå, jeg kan ikke ha 32 samtaler hele tiden». Også Thomas påpeker tidspresset og sier at «jeg opplever veldig sjelden at jeg har mye tid i samfunnskunnskap til å sette av undervisningstid i alle fall til muntlige vurderinger». Han sammenligner skriveøkter med fagsamtaler som han kunne ønske han hadde mer tid til, og sier: «hvis jeg bare har en skriveøkt, så går det bare en time av undervisningen, sant, og så kan jeg gå videre faglig og få retta på så fort jeg kan» mens fagsamtaler tar «kanskje tre økter da av undervisningstida». Igjen begrunnes skriving ut fra institusjonelle og pragmatiske hensyn.

Skriftlige aktiviteter i samfunnskunnskap begrunnes som nyttig for formativ vurdering.

Solveig sier at skriftlige aktiviteter er nyttig for å samle «informasjon om hvor man er» i læringsprosessen. Både Thomas, Kristian og Else fremhever at tilbakemeldinger på skriftlige arbeider som nyttige verktøy. Kristian sier blant annet at han venter med å gi elevene

karakterer før de har lest gjennom tilbakemeldingene. Thomas sier at elevene får tilbakemeldinger, men at det er mer interessant om de får tid til å revidere tekstene etter å ha fått tilbakemeldingene, noe de «veldig sjelden» gjør:

[...] og det er av praktiske hensyn rett og slett, det er dette faget, dette fagets, faget er veldig presset på tid, det ser jeg allerede nå, selv om det er nytt fag, og det skal være lettere, så er det rett og slett ikke noe jeg har prioritert, selv om jeg, som deg, kjenner skriveforskningen som sier at dette er den beste måten å gjøre det på, det mest lærerike, så er det noe med kollisjonen mellom idealene og praktiske hverdagen

Her peker Thomas på kollisjonen mellom skriveforskningens idealer og den praktiske skolehverdagen.

Som nevnt ble Utforskeren fjernet i læreplanen ved innføringen av Fagfornyelsen, og dermed forsvant det eneste kompetansemålet som eksplisitt nevnte skriving. Det gamle kompetansemålet sa at elevene skulle «skrive ein drøftande tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærerne fikk spørsmål om konsekvensene av endringen. Kristian mener at man likevel skal skrive drøftende tekster i faget. Han trekker frem at muntlig eller skriftlig drøfting er nødvendig for å oppnå høy måloppnåelse i faget, og antar at mange fortsatt vil gjennomføre det skriftlig på grunn av tidspresset: «det er et tretimersfag og da er du ikke i nærheten av å kunne, hvis vi skulle hatt muntlig så hadde vi drevet med det halve året». Else svarer derimot at hun «absolutt» tenker at det har konsekvenser at kompetansemålet er borte. Hun forteller at hun fortsatt vil bruke skriftlige oppgaver, men at hun:

[...] kanskje lar deres muntlige stemme i større grad komme gjennom i det skriftlige arbeidet, mens jeg før hadde vært mye, mye mer pirkete og sagt at her henger ikke strukturen helt på greip, at dette ikke er en optimal skriftlig oppgave, så kanskje jeg lar det komme litt mer i bakgrunnen

At kompetansemålet er borte, kan ifølge Else dermed få konsekvenser for både innholdet og kravene til skriving i faget.

Solveig sier at hun tror læreplangruppa har tenkt at de «uansett kommer til å gjøre det» og har inntrykk av at «vi bare fortsetter med det samme uansett» selv om kompetansemålene endres. Innen læreplanteori peker Goodlad (1979, s. 58-64) på at læreplanen kan klassifiseres i fem nivåer, og Solveig peker her på forholdet mellom «den formelle læreplanen» og gjennomføringen i klasserommet, «den operasjonaliserte læreplanen». Hun trekker frem at læreplanen oppfattes og praktiseres ulikt, og at det påvirkes av foregående læreplaner. Solveig

forteller likevel at læreplanendringen kan få konsekvenser fordi skriftlige, drøftende tekster er en «litt sånn avansert øvelse» og at skoler med lavt inntaksnitt «kanskje ville kapitulert litt på at de skal skrive en sammenhengende, lengre, drøftende tekst». Solveig påpeker dermed at endringen i kompetansemålet kan føre til at innholdet i faget endres, og at drøftende tekster nedprioriteres i faget. Hun nevner samtidig at drøftende artikkel har kommet inn i læreplanen i norsk og at fjerningen av kompetansemålet i samfunnskunnskap kanskje er en oppfordring til tverrfaglighet.

Thomas mener at skriving i samfunnskunnskap i praksis kan utelates når det ikke nevnes i kompetansemålene, og at «man kan fint komme seg fint gjennom samfunnskunnskap uten å skrive noen ting i det hele tatt». Han sier:

Thomas: [...] jeg med min bakgrunn som norsklærer, så er det klart at jeg bruker skriving masse. Ikke sant? Så jeg gjør det jo, men, men om man må, bruke skriving i samfunnskunnskap? Nei, det må man ikke

Meg: Tenker du at man kan ha et samfunnskunnskap uten noen form for skriving?

Thomas: Ja.

Meg: ja?

Thomas: Med forbehold om at jeg ikke har, altså den, alle kompetansemålene i læreplanen, eller alle, eller altså jeg vet at jo læreplanen også består av noe annet enn kompetansemål, og at det står eksplisitt formulert hva skriving som grunnleggende ferdighet er og så videre, men sånn for å, på en måte, i det praktiske bildet, så tror jeg at, med mindre det står eksplisitt formulert at man skal skrive, så tror jeg at man kunne hatt samfunnskunnskap uten noen som helst skrive-, skriving

Meg: Tenker du både da i vurderingssituasjoner og i for å lære, og at man på en måte kunne bare kuttet det ut?

Thomas: Ja

Fordi kompetansemålene ikke eksplisitt sier at man skal skrive, kan man gjennomføre faget uten. Han presiserer at han er klar over at læreplanen består av mer enn kompetansemål, og at skriving som grunnleggende ferdighet beskrives i læreplanen. Thomas peker her på forholdet mellom de ulike delene innad i «den formelle læreplanen» (Goodlad, 1979, s. 61). Samtidig kan utsagnet knyttes til forholdet mellom «den ideologiske læreplanen» og «den operasjonaliserte læreplanen». Intensjonen bak læreplanen er at man fremdeles skal skrive i alle fag selv om de grunnleggende ferdighetene er flyttet opp til beskrivelsen av samfunnskunnskap og Overordnet del. Thomas påpeker at kompetansemålenes manglende

signaler om skriving gjør at man kan la være å skrive. Han presiserer at «det er ikke noe ønske» og omtaler det som en «spissformulering»: «for jeg har vanskelig å se for meg hvordan det skulle gjøres i praksis, men det er ikke, liksom, en nødvendig del av faget». Han forteller at det ville blitt vanskeligere å lære, formidle og vurdere, men at man kunne kommet seg gjennom faget ved å gjøre alt muntlig. Skriving ses altså ikke som en nødvendig del av faget. At Utforskeren er borte, sier Thomas er «veldig i tråd med idealene i fagfornyelsen», men uttaler at han synes de har tatt dette «metodefrihetspoenget litt for langt»:

jeg synes jo, med fordel kan ha eksplisitte mål som man ønsker at elevene skal kunne, så jeg ville gjerne, så ville gjerne hatt at det at man skal skrive var en del av det man skal gjøre i faget

«Til læreplanens fordel» sier han at «idealene om skriving» har blitt flyttet oppover i læreplanen, men at han er spent på om lærere faktisk kommer til å lese og bruke dette i undervisningen:

jeg er litt sånn spent på om lærere faktisk kommer til å gjøre, er jo da ikke sant, er å lese disse grunnleggende ferdighetene og overordnet del, om faget, at det skal på en måte brukes aktivt i undervisninga. Jeg har mine tvil på om, jeg tipper at det er kompetansemålene som vinner, uansett.

Han hevder at det raskt danner seg en «reell læreplan» og at en slik «underkommunisert del» vil få konsekvenser. Igjen pekes det på de ulike nivåene av læreplanen og forholdet mellom intensjonene og den faktiske gjennomføringen, og Thomas stiller spørsmål ved om lærere forholder seg til annet enn kompetansemålene.

Solveig forteller at skrivingen ikke alltid er et mål i seg selv i samfunnskunnskap siden eksamen er muntlig. Hun sier: «altså der tror jeg at man blir litt forma av eksamen, eksamensformen er jo muntlig, så det gjør jo at skrivinga blir, det blir jo ikke et mål i seg selv kanskje alltid». Hun sier videre at hun ønsker å skrive minst en sammenhengende tekst i løpet av året, men at elevene ofte kommenterer at det er et muntlig fag og at dette kan gjør at hun «av og til kan bli litt nervøs» når hun legger opp til skriveoppgaver. Kristian uttrykker et ønske om mer tid til muntlig trening siden eksamen er muntlig. Han presiserer likevel at både det muntlige og det skriftlige er viktig i faget, og at eksamensformen «sier ikke nødvendigvis alt om, om innholdet i faget». Else stiller spørsmål ved om det er naturlig at det skriftlige har så stor rolle i faget når eksamen er muntlig. Hun viser til at skriftlige prøver er viktig vurderingsgrunnlag, og at hun har opplevd at elever fikk mye bedre karakter på muntlig eksamen enn standpunkt-karakter:

[...] det gikk faktisk bra, og da tenkte jeg, kanskje jeg var alt for streng, og den sensoren synes de hadde et supert refleksjonsnivå og alt det der, og da tenkte jeg at bare fordi de ikke skrev så innmari bra så var jeg liksom, for noen endte opp med å få mye bedre karakter på eksamen enn de hadde fått av meg på standpunkt da. Så tenkte jeg at nå har jeg jammen vært streng [...]

Else tror at skriving har en større rolle på deres skole enn hos andre, og viser til skolens satsing på skriving:

Else: [...] Jeg tror at vi har, mange lærere på [skolenavn] har en tradisjon for at liksom skriftlig drøfting er viktig i faget, men så vet jeg andre lærere som mener at, det her er jo, eksamen har jo en muntlig vurderingsform, og er det så opplagt at man skal vektlegge skrivingen så mye som vi gjør? Men det er på en måte, har bare sittet i veggene, så jeg har vel bare kastet meg litt på det

Meg: Men du føler kanskje at det skolen her har (avbrytes)

Else: Litt større fokus ja, det vil jeg si. Men nå har jeg ikke undervist i det andre steder heller, men i og med at denne [satsningen skolen har på skriving] har stått veldig sterkt i alle år [...]

Else trekker her frem at skrivingen i faget også påvirkes av lokal praksis og forståelse. For Else, Kristian og Solveig ser dermed eksamensformen ut til å påvirke valget av aktiviteter i samfunnskunnskap. Thomas uttaler derimot at eksamen i samfunnsfag er en «helt ukjent greie» og sier at han ikke har hatt elever oppe til eksamen fem år på rad. Han opplever ikke:

[...] at samfunnsfaglærere er så forpliktet til å trene frem til en muntlig eksamen da, sånn som man kanskje kan si at man i større grad gjør i tredjeklasse i historie, som på en måte er, da er det alltid en tredjedel av klassen som kommer opp i muntlig historie, og da er det kanskje i nok kanskje ren sånn teach to test logikk, at man merker det mer

Han påpeker imidlertid at han «vet at mange generelt sett bruker begrepet muntlig fag og dermed liksom gjør, tar mindre skriving og spesielt kanskje andre termin».

I litteraturen hevdes det at samfunnsfaget har blitt sett som et muntlig fag og dette knyttes til den muntlige eksamensformen (Fischerstrand, 2017; Overrein & Madsen, 2014; Overrein & Smidt, 2009). Tidligere forskning viser at skriveopplæring ikke ses som relevant i faget og nedprioriteres fordi eksamensformen er muntlig (Fischerstrand, 2017, s. 315). Biesta problematiserer at vurderingssituasjoner bidrar til å styre utdanningens formål slik at man ender opp med å verdsette det som er målbart, fremfor å måle det vi verdsetter (Biesta, 2009, s. 43). Selv om grunnleggende ferdigheter er en del av Overordnet del av læreplanverket i

alle fag, ser det altså ut til at mangelen på instruksjoner om skriving i kompetansemålene og den muntlige eksamensformen gjør at skriving ses som mindre relevant og viktig i faget også hos lærerne i mitt utvalg.

4.2.3 Samfunnsfaglige skriveferdigheter: en ressurs utenfor klasserommet?

Flere informanter poengterer at skriftlige aktiviteter i faget er et av flere verktøy og at mange av aktivitetene også kunne vært gjort muntlig. Selv om skriving i faget først og fremst begrunnes som et lærings- og vurderingsverktøy og som pragmatiske løsninger, legges det også vekt på skriftlige ferdigheter som ressurs for fremtidig utdanning, arbeidsliv og demokrati. Begrunnelsene fremstår imidlertid mer sekundære, og det er variasjoner i hva lærerne vektlegger.

To av lærerne fremhever at skriftlige ferdigheter er en ressurs i videregående skole, og to påpeker at det forbereder elevene på videre studier. Else trekker frem at mange av de skriftlige ferdighetene elevene trener på i samfunnskunnskap «har de jo nytte av i alle fag». Thomas uttaler at de med gode muntlige og skriftlige ferdigheter gjør det bedre: «er du dyktigere, ikke sant, så gjør man det jo bra i de fleste fag, som i alle fall som humaniora og nærliggende fag». Han mener videre at å skrive fagtekster er viktig i flere fag, særlig norskfaget, og at drøftende artikler i samfunnskunnskap er en «nyttig videreføring» av kompetansen. To lærere trekker også frem at skrivingen i samfunnskunnskap bidrar til å forberede elevene på høyere utdanning. Solveig sier at elevene bør bli: «dannet inn i en akademisk tradisjon med å utforske ting gjennom argument og diskusjon». Hun kobler dermed samfunnsfaglige skriveferdigheter til samfunnsfaglige tenkemåter hentet fra universitetsfagene (Christensen, 2015, s. 23). Kristian påpeker at alle fag har et ansvar:

at vi skal være det vi er, studieforbereende, i stor grad, så må vi øve dem på å skrive og det gjelder på sett og vis i alle fag, sånn at når de kommer videre i studiene så skal de kunne det i hvert fall bedre enn hva jeg gjorde

Skriveferdigheter fremheves her som en ressurs i videre studier.

I intervjuene trekker samtlige lærere frem at elevene stiller med ulike forutsetninger i faget. Else er den som tydeligst påpeker dette, og poengterer at elevenes bakgrunn påvirker deres forutsetninger: «de har liksom blitt badet i gode formuleringer og de har blitt utfordret rundt middagsbordet, noen av dem, de stiller så ulikt! Mange diskuterer jo ikke politikk hjemme». Hun omtaler dette videre som et «klassemålsproblem» og fremhever forskjeller mellom elever fra

østkanten og vestkanten. Også Solveig trekker frem at de flinke elevene gjerne har et kunnskapsgrunnlag når de starter:

en flink samfunnskunnskapselev har jo en eller annen, har jo noe i bunn når de kommer hit [...] selvfølgelig i en ideell verden burde vi kunnet gitt dem det, men de som er flinke har, fordi de er litt engasjert, allerede en viss orientering om hva som rører seg rundt dem [...]

Ved at Solveig fremhever skriftlige ferdigheter som en ressurs og forberedelse til fremtidig utdanning begrunnes skrijving med at det kan brukes til å oppnå noe for eleven. Skrijvingen ses dermed i et nytteperspektiv (Børhaug, 2005, s. 173). Denne koblingen trekkes også av Trond Solhaug (2006, s. 236) som poengterer at skriveferdigheter er viktig for å gi elevene forutsetninger for deltakelse i grunnskole og høyere utdanning.

To lærere fremhever skriftlig ferdigheter som forberedelse til arbeidslivet. Kristian påpeker at «du finner jo knapt et yrke i den dag i dag» hvor man ikke må kunne skrive og at «i de fleste jobber er det jo et krav at du behersker god norsk». Dette poengteres også av Else:

[...] nesten hvilket fag du enn jobber med, du utdanner deg til økonom og sitter med tall, men det er uansett at du kan sammenstille en rapport på en saklig og fornuftig måte, med et godt begrepsapparat, og det er jo det det koker ned til uansett

Flere av kjennetegnene ved samfunnsfaglig skrijving, som begrepsbruk og saklig fremstilling, fremheves som relevant i arbeidslivet. Ved å fremheve at de skriftlige ferdighetene elevene lærer er nyttig i arbeidslivet, ses igjen samfunnsfaglig skrijving i et nytteperspektiv (Børhaug, 2005, s. 173).

Solveig er den som mest eksplisitt omtaler skrijving og skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap som ressurs i et demokrati- og medborgerskapsperspektiv. Solveig beskriver skrijving som en verdifull ressurs og at «hvis du blir god til å skrive i samfunnsfag, så blir du sannsynligvis også ganske god til å skrive i mange andre sammenhenger også». Hun knytter dette videre til at evne til å uttrykke seg skriftlig og argumentere kan gjøre at du får gjennomslag for dine meninger:

å kunne uttrykke deg og uttrykke hva du mener, og argumentere for ditt ståsted, og hamre gjennom en eller annen skolebuss til barneskolen der barnet ditt går [...] at man både liksom dannes til å være en demokratisk borger som bruker ord til å krige med Her knyttes skriftlige ferdigheter i faget direkte til demokratisk medborgerskap. Solveig begrunner altså skrijving i et danningsperspektiv hvor man blir i stand til å foreta selvstendige

vurderinger og delta i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174). Dette kan virke myndiggjørende ved at elever blir i stand til å agere og utøve motstand mot etablerte strukturer. Skriftlige ferdigheter som utrunder til deltakelse kan samtidig ses i et nytteperspektiv ved at en blir i stand til å delta i demokratiet. Også Else er innom demokratiske begrunnelser og uttaler som nevnt at hun «ønsker liksom å nesten, presse dem til å liksom argumentere for andre ståsteder enn de selv har for å bli, ja, kritiske samfunnsborgere kanskje». Hun trekker en eksplisitt kobling mellom skriving og demokratisk medborgerskap ved at skriving fremmer dypere refleksjon, argumentasjon og å se saker fra flere sider. Sammenlignet med Solveig kan begrunnelsene ses litt mer sekundært koblet til skriving ved at det ikke er det demokratiske potensialet i skrift som sådan som fremheves, men heller skriving som et tenkeverktøy. Hos Solveig fremheves skriving derimot mer som en ressurs i seg selv. Mange av ferdighetene lærerne trekker frem i intervjuene kunne vært knyttet til demokratisk medborgerskap slik som Else gjør, herunder å tenke kritisk, vurdere informasjon, argumentere, reflektere og analysere. Lærerne som kobler klasse, ferdigheter og utdanning sammen peker også implisitt på den demokratiserende, myndiggjørende og sosialt utjevnende funksjonen ved skriveopplæring. Det er imidlertid bare Else og Solveig som faktisk trekker eksplisitte koblinger mellom skriftlige ferdigheter og demokratisk medborgerskap.

Det er svært interessant at lærerne i så liten grad kobler skriving i faget som demokratisk ressurs, særlig ettersom demokratisk medborgerskap er et av kjerneelementene i samfunnskunnskap, og at læreplanen vektlegger at elevene skal få «handlingskompetanse til å medverke i demokratiske prosesser og samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er i kontrast til muntlige ferdigheter og diskusjoner i faget som får mye fokus og ofte omtales som en demokratisk ressurs og kobles til deliberativt demokrati både nasjonalt og internasjonalt (f.eks. Hess, 2015; Mcavoy & Hess, 2013; Samuelsson, 2016; Solhaug, 2006). Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det fremhevet at alle de fem grunnleggende ferdighetene er nødvendig både for å forstå og delta i den politiske debatten og demokratisk samfunnsutvikling (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 32). Berge (2012, s. 99) skriver at det ikke var selvsagt at grunnleggende ferdigheter skulle kobles til utvikling av demokratisk medborgerskap. Berge (2012, s. 80) påpeker at tilegnelse av skriftlige ferdigheter har mange funksjoner, inkludert å bli myndige mennesker som kan delta i og bidra til å styre det norske samfunnet. Han peker videre på at skolen skal sørge for at elevene lærer å uttrykke seg på en «skikkelig» måte i offentligheten, de må kunne uttrykke seg hensiktsmessig og overbevisende for å sikre et levende og bærekraftig demokrati. Berge knytter tilegnelse av skriftlige

ferdigheter til skolens demokratiske dannelsesoppdrag. Han hevder at dette demokratiske dannelsesoppdraget er «plassert litt hulter til bulter» i skolefagene (Berge, 2012, s. 81). Hos lærerne i masteroppgaven ser skriftlige ferdigheter i liten grad ut til å anses som en del av fagets demokratiske dannelsesoppdrag. Selv om lærerne faktisk beskriver en rekke ferdigheter som kan forstås som ressurser for demokratisk deltakelse, kobler kun to av lærerne skriving i faget til demokratisk medborgerskap. Også hos disse to er imidlertid den demokratiske begrunnelsen underordnet begrunnelsene om skriving som læringsverktøy og pragmatisk løsning på tidspress og vurderingskrav.

Berge (2012, s. 99) hevder at det i pressen og hos politikere har vært større fokus på de instrumentelle funksjonene ved skriving som følge av de svake PISA-resultatene, og at relevansen for demokratisk medborgerskap har havnet i skyggen. Dette kan være en årsak til at skriving forstås instrumentelt som ressurs for læring og vurdering. En annen årsak kan være at samfunnsfaglærerne overlater de demokratiske aspektene ved skriftlige ferdigheter til andre fag, kanskje særlig norskfaget som tradisjonelt er ansvarlig for sjangere som leserinnlegg og kronikker. Fiskerstrand (2017, s. 328) påpeker at samfunnsfaglige sjangere ofte mangler autentisitet og relevans utenfor skolen. Hun viser til Europarådet som fremhever at skriveopplæring kan være utgangspunkt for aktive og kritiske samfunnsborgere, men at det krever autentiske sjangere. Fiskerstrand problematiserer fokuset på sjangere og tekstnormer som ikke er gyldige utenfor klasserommene, og omtaler dette som et potensielt demokratisk problem.

5 Avslutning

I det foregående kapittelet har jeg presentert studiens funn og diskutert disse opp mot teori og funn i tidligere forskning med mål om å belyse skriving i fellesfaget samfunnskunnskap.

Gjennom semistrukturerte intervjuer har jeg gått i dybden på lærernes forståelse av hva som kjennetegner skriving i faget, herunder deres beskrivelse av samfunnsfaglige skriftlige ferdigheter og tekstnormer, samt lærernes begrunnelser for skriving i faget. Studien har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hva kjennetegner skriving i samfunnskunnskap ifølge lærere i faget, og hvilket formål tillegger de skrivingen i faget?

I dette kapittelet oppsummeres først hovedfunnene, før jeg drøfter funnenes implikasjoner for lærere i samfunnskunnskap og videre forskning.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Et viktig funn i masteroppgaven er at de fire lærerne uttrykker usikkerhet på spørsmålet om hva som kjennetegner skriving i samfunnskunnskap, og om skrivingen skiller seg fra andre skolefag. Dette kan tyde på at bevisstheten rundt samfunnsfaglig skriving er svak også på en skole som har jobbet mye med fagskriving. Til tross for lærernes usikkerhet, beskriver de en rekke skriftlige ferdigheter og tekstnormer i faget. De kommenterer også nyanser mellom fag de underviser i og antagelser om kontraster til andre skolefag, særlig realfagene. Lærernes momenter er jevnt over ganske like, noe som kan tyde på at det likevel finnes en taus, felles forståelse blant lærerne angående kjennetegnene på skriving, tekstkompetanse og skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap. Datamaterialet gir ikke grunnlag for å trekke slutninger om hvorvidt denne forståelsen kun er lokalt etablert eller om den også samsvarer med forståelse på andre skoler. Det er kun samlet data på én skole og utvalget er ikke representativt, noe som begrenser studiens overførbarhet. Flere funn ser imidlertid ut til å sammenfalle med tidligere forskning, noe som kan antyde at det finnes en viss felles forståelse som forblir stabil til tross for læreplanendringer.

Et sentralt funn er at lærerne verdsetter selvstendighet, men at synsing og rent personlige meninger ikke er ønskelig i samfunnsfaglig skriving. Elevene må foreta vurderinger, trekke konklusjoner og innta standpunkt, men dette skal gjøres på bakgrunn av faglige og

faktabaserte vurderinger. Lærerne mener at argumentasjon og påstander bør underbygges med fagkunnskaper, kilder og fakta, ikke baseres på emosjoner. Kilder må videre vurderes kritisk, og kildehenvisninger fremheves som nødvendige både for å være redelige og for å styrke argumentasjon. Elevene må bruke fagbegreper, nyansert språk og tilnærme seg problemstillinger på en balansert måte. Dette skisserer et dannelsesideal hvor gyldig argumentasjon er faglig og kildebasert, mens følelser anses ugyldig. Vektleggingen av kilder og faglig argumentasjon samsvarer med funn i tidligere forskning, hvor det også fremheves som en kontrast til norskfaget (Overrein & Smidt, 2009; Øgreid & Hertzberg, 2009). Funnene kan videre knyttes til de samfunnsfaglige disiplinernes kunnskaper, metoder og språk, en kobling som ifølge Christensen (2015) er et viktig kjennetegn ved samfunnsfaget. Kildebruk, abstraksjoner og perspektivmangfold fremheves som sentrale samfunnsfaglige tenkemåter i Sandahls studie (2015) blant svenske samfunnsfaglærere. Det er imidlertid interessant at ingen av lærerne i masteroppgaven nevner kildebruk i den innledende beskrivelsen av skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap, mens alle trekker det frem i tilknytning til elevteksten. Momentene knyttet til elevteksten er mest detaljerte, og artefakten ser dermed ut til å ha bidratt til rikere og mer konkrete beskrivelser.

Noe som skiller seg fra tidligere forskning er at lærerne i utvalget ser ut til å vektlegge høyere ordens tenkning i større grad enn tidligere forskningsfunn. Tidligere forskning har vist at lavere ordens tenkning i form av korte, innholdsorienterte reproduksjonsoppgaver har dominert i faget (Fiskerstrand, 2017; Overrein & Smidt, 2009). Lærerne i denne masteroppgaven mener at det ikke er nok å kunne redegjøre og definere, elevene må også kunne anvende fagkunnskaper og fagbegreper på konkrete problemstillinger og drøfte, analysere og vurdere. Gjennom problemstilling og tema kan skrivingen kobles til elevenes livsverden, som er Christensens (2015) andre kunnskapsområde. Lærerne tillegger drøfting særlig stor vekt, og dette knyttes til perspektivmangfold, kritisk tenkning, vurdering, argumentasjon og kildekritikk. Masteroppgaven innebærer imidlertid selvrapportering, og kan derfor skille seg fra det som i praksis vektlegges i klasserommet. Hos lærerne anses også definisjonsoppgaver og redegjørelse som viktig i faget, men som forarbeid til oppgaver som krever høyere ordens tenkning. Likevel har ikke lærerne en rent taksonomisk forståelse av progresjon. I motsetning til populære forståelser av Blooms taksonomi forstår ikke lærerne progresjon som at «trappetrinnet» enten mestres eller ikke (Case, 2015), men at progresjon heller tar form som en spiral. Elevene kan for eksempel redegjøre og drøfte med ulik kvalitet, og både høyere og lavere ordens tenkning kan dermed gjøres på flere nivåer.

Lærernes bruk av skriftlige aktiviteter i samfunnskunnskap begrunnes først og fremst med at det er et nyttig læringsverktøy. Lærerne hevder at skriving fremmer læring ved å gi rom for lengre og grundigere refleksjoner, nyanseringer, presisjon, dybde og kritisk tenkning, noe som omtales som viktig i samfunnskunnskap og kan knyttes til dannelsesperspektivet (Børhaug, 2005). Disse fordelene kontrasteres med muntlighet som omtales som å «skyte fra hofta». Samtidig benyttes skriftlige vurderinger av pragmatiske årsaker. I møte med skolens institusjonelle rammer, herunder fagets omfattende læreplan, tidspress og krav om vurderinger, oppleves det som lettere, tryggere og arbeidsbesparende å gjennomføre skriftlige vurderinger. Læreplan og eksamensform fremstår heller som begrunnelser *mot* at skriving skal ha en stor rolle i faget, enn som en begrunnelse *for* skriving. Lærerne antar at skrivingen i samfunnskunnskap vil svekkes nå som fagets kompetansemål ikke lenger eksplisitt sier at man skal skrive.

Skrivingen ses primært som et verktøy i klasserommet, men lærerne er også innom begrunnelser hvor skriftlige ferdigheter tillegges egenverdi og utgjør en ressurs i fremtidig utdanning og arbeidsliv. For eksempel krever arbeidslivet at elevene kan presentere informasjon saklig og fornuftig, ved hjelp av begreper og god norsk. Skrivingen begrunnes da fra et nytteperspektiv (Børhaug, 2005). Skriftlige ferdigheter kobles i liten grad til demokratisk medborgerskap. Kun én lærer omtaler evne til å uttrykke seg skriftlig som en ressurs, mens en annen nevner at å kunne finne argumenter og se saker fra flere sider er viktig for å bli kritiske samfunnsborgere. Disse to lærerne er innom begrunnelser for skriving i et dannelses- og nytteperspektiv (Børhaug, 2005). Alle lærerne fremhever imidlertid en rekke ferdigheter som kunne vært koblet til demokratisk medborgerskap, eksempelvis kritisk tenkning, argumentasjon, perspektivmangfold, refleksjon og kildekritikk. Det er imidlertid bare to av lærerne som trekker denne koblingen, og også hos dem er begrunnelsen underordnet begrunnelsene om skriving som læringsverktøy og et pragmatiske valg i møte med institusjonelle rammer.

5.2 Implikasjoner for samfunnskunnskap og videre forskning

Selv om eksamensformen i samfunnskunnskap er muntlig, gir lærerne uttrykk for at det benyttes både skriftlige og muntlige vurderinger i faget. Skriftlige arbeider er dermed en del av vurderingsgrunnlaget for elevenes standpunkt karakter. Askeland og Maagerø (2013, s. 53)

poengterer at fagenes tekstkulturer alltid ligger implisitt i vurderingsarbeidet i skolen, og at å mestre fagets tekstkultur er nødvendig for å oppnå gode resultater. Ettersom elevenes fagkunnskaper ofte uttrykkes og vurderes gjennom skriftlig arbeid, har læreren ansvar for å bevisstgjøre elevene på fagenes tekstnormer (Hertzberg, 2011, s. 10). For at lærerne skal lykkes med dette, må lærerne selv være bevisste på hva som kjennetegner skrijving i faget. De fagspesifikke og mer spesialiserte måtene å bruke språk på faller inn under det som omtales som «sekundærdiskurser» (Blikstad-Balas, 2016, s. 40). Det er store forskjeller i hvilke forkunnskaper elevene tar med seg inn i skolen, og i hvilken grad disse sammenfaller med sekundærdiskursen som verdsettes i skolen. Blikstad-Balas understreker at elevenes forutsetninger er knyttet til sosial bakgrunn, noe som også fremheves av lærerne i masteroppgaven.

Funnene er interessante fordi de gir innsikt i hva som kan kjennetegne skrijving i samfunnskunnskap, fagets tekstnormer og skriftlige ferdigheter. Dette er i liten grad belyst tidligere, og det som finnes av tidligere forskning er knyttet til utdaterte læreplaner. Det er interessant at lærerne selv uttrykker usikkerhet på spørsmål om hvilke skriftlige ferdigheter elevene må ha i faget, særlig hvorvidt ferdighetene er fagspesifikke eller de samme som andre skolefag. For at elevene skal få den opplæringen som er nødvendig for å utjevne elevenes ulike forutsetninger, er det viktig å belyse kjennetegnene på skrijving i samfunnskunnskap, fagets tekstnormer og hvilke skriveferdigheter som verdsettes i faget.

Masteroppgaven bidrar videre til både å belyse og stille spørsmål ved det grunnleggende spørsmålet om hva vi ønsker å oppnå med faget samfunnskunnskap. I forarbeidet til Kunnskapsløftet knyttes de grunnleggende ferdighetene til demokratisk medborgerskap, og det poengteres at ferdighetene er nødvendig både for å forstå og delta i den politiske debatten og samfunnsutviklingen (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31). Berge (2012, s. 99) påpeker som nevnt at det ikke var selvsagt at grunnleggende ferdigheter skulle kobles til demokratisk dannelse. For lærerne i masteroppgaven ser det ut til at denne koblingen er svak, og at skriftlige aktiviteter først og fremst er læringsverktøy, samt en pragmatisk løsning i et fag presset på tid, med omfattende læreplan og krav om vurderinger. Dette er interessant i lys av at samfunnskunnskap gjerne ses som skolens viktigste demokratisk forberedende fag og læreplanen fremhever at faget skal bidra til handlingskompetanse til å «medverke i demokratiske prosesser og samfunnsutforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For lærerne i masteroppgaven kobles skrijving i samfunnskunnskap i liten grad til denne

handlingskompetansen. Det er mulig at evnen til å uttrykke seg og delta skriftlig overlates til andre fag. Det finnes ikke en klar fasit på fagenes ansvarsfordeling, men det er viktig å diskutere hva vi vil med skriftlige aktiviteter i samfunnskunnskap og om de skal ha relevans i demokratiet eller kun i skolekonteksten.

Skriving i samfunnsfagene er et felt med lite forskning og det finnes mange kunnskapshull. I masteroppgaven skulle jeg egentlig undersøke forståelse av skriving på flere skoler, noe jeg ikke fikk gjort på grunn av koronapandemien. Det ville være interessant å sammenligne skoler og undersøke om funnene i denne masteroppgaven er resultat av en lokalt etablert forståelse, eller om den sammenfaller med forståelse på flere skoler. Videre vil det være nyttig å undersøke hvilke aktiviteter og sjangere som faktisk benyttes i klasserommet, hvordan det snakkes om skriving i faget og hvorvidt det gjennomføres eksplisitt skriveopplæring i fagets tekstnormer. Lærerne i denne masteroppgaven antar at skrivingens rolle i faget vil endres nå som kompetansemålene i samfunnskunnskap ikke lenger nevner skriving eksplisitt, og det ville vært interessant å undersøke om antagelsen stemmer.

Litteraturliste

- Askeland, N. & Maagerø, E. (2013). Tekstkulturer. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*.
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *12*(2), 186-199.
<https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier.
https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bhargav, H. S., Akalwadi, G. & Pujari, N. (2016). Application of Blooms Taxonomy in Day-to-Day Examinations. *International Conference on Advanced Computing*.
<https://doi.org/10.1109/IACC.2016.157>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, *21*(1), 33-46.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Björnsson, J. & Skar, G. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring*. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-88263>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1*. McKay.
<https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget.

- Børhaug, K. (2015). Progresjon i samfunnskunnskap. I Å. Samnøy, O. R. Hunnes & K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Case, R. (2007). Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
https://gtpubod1215september2012.pbworks.com/w/file/59427143/Web2_Mainstage%20FINAL.doc
- Case, R. (2015). Putting Blooms Taxonomy To Rest. I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (2. utg.). Routledge.
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfunnsfag? I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfunnsfag* (s. 9-41). Frydenlund.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Elvebakk, L. & Jøsok, E. (2017). «Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver» - arbeid med skrivestrategier i videregående skole *Acta Didactica*.
<https://doi.org/10.5617/adno.4025>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., s. 127-144). Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. 98(2), 127-139.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. W. Ferrer, Annika (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Universitetet i Bergen.
<https://hdl.handle.net/1956/16415>
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting - en verktøymakers verktøy til fagskriving. I F. Hertzberg & K. H. Flyum (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Green, B. (1988). Subject-specific Literacy. *Australian Journal of Education*, 32(2).
<https://doi.org/10.1177%2F000494418803200203>

- Grønmo, S. (2016). Å analysere kvalitative data. I *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 265-287). Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene - viktig, riktig og nødvendig. I F. Hertzberg & K. H. Flyum (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2019). Skrivning i fagene i norsk skole - en vandring mellom top down og bottom up. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 103-119). Åbo Akademis förlag.
https://www.researchgate.net/publication/335490624_Genom_texter_och_varldar_Svenska_och_litteratur_med_didaktisk_inriktning_-_festskrift_till_Ria_Heila-Ylikallio_Through_texts_and_worlds_Swedish_and_literature_education_-_festschrift_to_Ria_Heila-Ylik
- Hess, D. (2015). Discussion in Social Studies - Is It Worth the Trouble? I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today*. Routledge.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I L. B. Christensen & B. R. Johnson (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I K. Thor Arnfinn & F. Hjørdemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langø, M. (2015). Kap. 7: Å drøfte i samfunnskunnskap. I Å. Samnøy, O. R. Hunnes & K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget

- Lim, L. (2015). Critical Thinking, Social Education and the Curriculum: Foregrounding a Social and Relational Epistemology. *The Curriculum Journal*, 26, 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, (1).
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Mcavoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.
<https://doi.org/10.1080/0022027900220103>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. . Norsk insitutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter - praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 126-172). Cappelen Damm Akademisk.
- Overrein, P. & Smidt, J. (2009). Skrivning i samfunnsfag i videregående skole - på vei mot samfunnsfaglige fagtekster? I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Tapir Akademisk Forlag
- Overrein, P. & Smidt, J. (2010). Begrep og makt - begrepslæring og samfunnsbilder i skrivning i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Service Research*, 34, 1189-1208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10591279>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 201-213.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018>
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education*, 24(1).
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5>

- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 14, 19-30.
<https://doi.org/10.4119/jsse-732>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders*, 32(1). <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skrivesenteret. (2013). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*.
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammeverket-for-grunnleggende-ferdigheiter/>
- Skrivesenteret. (2015). *Skrijving i samfunnsfag*. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-skriving-i-samfunnsfag/>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. U.-o. forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tønnesson, J. (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (u.å.). *Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Universitetet i Oslo. (2019, 17.02.21). *Lagringsguiden*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lis/tillegg/lagringsguide.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier. Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende ferdigheter. Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelement. Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering. Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. . <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48?lang=nno>
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkultur*.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9162-y>
- Aasen, P., Møller, J., Ottesen, E., Prøitz, T. S., Hertzberg, F. & Rye, E. M. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<https://www.nifu.no/publications/932246/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

- Kort repetisjon om forskningsprosjektet, formål med intervjuene, databehandling
- Rettigheter og samtykkeskjema (inkl. innsyn, retting, trekke seg, anonymitet)
- Ingen fasit på spørsmålene

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Alder?
- Hvilke fag underviser du i? (nå og tidligere)

Oppvarming: overordnede spørsmål om faget

Hvorfor er samfunnskunnskap et viktig fag i skolen?

Hva vil det si å være flink eller dyktig i samfunnskunnskap?

Hva er skriving i samfunnskunnskap

Hva er skriving i samfunnskunnskap? (Hvilken rolle har skriving i faget?)

- Kan du nevne noen skriftlige aktiviteter du benytter i faget?

Hva kjennetegner gode skriftlige ferdigheter i samfunnskunnskap? (å være flink skriftlig)

- Eventuelle oppfølgingsspørsmål:
 - Hva kjennetegner godt samfunnsfaglig språk?
 - Hva er god kildebruk i faget?

Har du inntrykk av at disse skriftlige ferdighetene og normene skiller seg fra andre skolefag?

- Har du opplevd uenigheter med andre lærere eller konflikter mellom fag?

Bruker du både skriftlige og muntlige vurderingsformer i samfunnskunnskap?

- Hva avgjør om en vurderingssituasjon skal være muntlig eller skriftlig?
- Hvordan ser skriftlige vurderingssituasjoner/prøver ut i samfunnskunnskap?
 - Hvorfor tror du det er sånn?

Hvorfor skrive i samfunnskunnskap?

Hvorfor skal elever skrive i samfunnskunnskap?

Du nevnte x aktiviteter: hvorfor bruker du denne skriveaktiviteten? (Hva lærer elevene)

Samfunnskunnskap omtales ofte som et «muntlig fag» – hva tenker du når jeg sier det?

Samfunnskunnskap kan ses fra ulike perspektiver: nytteperspektiv, styringsperspektiv, danningsperspektiv: er det noen av disse du tenker er viktigere enn andre når det gjelder skriftlige ferdigheter i faget?

- Nytteperspektivet: at elevene blir i stand til å løse problemer og oppnå noe for seg selv
- Styringsperspektivet: videreføring av demokratiske institusjoner, normer og verdier, legitimering av samfunnsforholdene
- Danningsperspektivet: bli i stand til å tenke kritisk, forme samfunnet og handle selvstendig

Elevttekst og drøfting

Hvordan ville du forklart elevene dine hva drøfting er?

Instruks: Lese elevteksten og trekke frem styrker og svakheter.

Informasjon om elevteksten: skrevet i programfaget Politikk og menneskerettigheter (POM), første skriftlige drøftingsoppgave i faget, påstanden som skulle drøftes står øverst på arket (les opp), elevene hadde alle hjelpemidler tilgjengelig

- Hva er bra med denne teksten?
- Hva er mindre bra med teksten?
- Hvilken karakter ville denne elevteksten fått om den ble levert i Samfunnskunnskap? Hvorfor?
 - Dersom læreren har faget: Hvilken karakter i Politikk og menneskerettigheter? Hvorfor?

- Ikke POM: tror du den ville fått annen karakter i POM? Hvorfor?
- Vil du si at dette ser ut som en typisk samfunnsfaglig elevtekst? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Er det rom for egne meninger i en drøftende tekst? (nevnt tekstens ”jeg mener at”)

Hva skiller gode og mindre gode drøftende tekster?

Må elever ha noen forkunnskaper for å kunne drøfte? (Kan både «sterke» og «svake» elever drøfte?)

Gir du elevene skriftlige drøftingsoppgaver i samfunnskunnskap?

- Hvorfor?
- Når gis oppgavetypen? (feks. introduksjon eller avslutning av tema)
- Hvor finner elevene argumenter til drøftingen sin?

I forrige læreplan fantes det et kompetansemål som sa at elevene skulle skrive en drøftende tekst. Hva tenker du om at dette kompetansemålet ble tatt ut i Fagfornyelsen?

- Tror du det får konsekvenser?

Hvordan det jobbes med skriving i samfunnsfagene

Hvordan jobber dere med skriving i samfunnskunnskap?

Hvordan kan elevene utvikle gode skriftlige ferdigheter/bli gode til å skrive i samfunnskunnskap?

Jobber dere tverrfaglig med skriving på skolen?

- Hvis ja: hvordan?
- Hvilken rolle spille samfunnsfaget? Hvilke andre fag er med?
- Utfordringer og fordeler ved slikt samarbeid

Dersom læreren har flere samfunnsfag:

- Jobber dere ulikt med skriving i de forskjellige samfunnsfagene? (POM vs samfunnskunnskap feks)

Avslutning

Er det noe du tenker jeg har glemt å spørre om eller som du vil si mer om?

Er det greit at jeg kontakter deg hvis jeg har noen spørsmål?

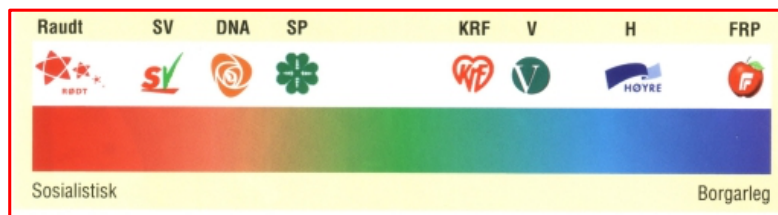
Repetisjon av rettigheter og at det bare er å ta kontakt

Vedlegg 2: Elevtekst (artefakt til intervju)

Drøfting: Den politiske skalaen

«Den politiske høyre- og venstreskalaen gir en fullstendig fremstilling av de norske partiene»

De politiske partiene er organisasjoner som stiller kandidater ved valg til offentlige politiske organer. På denne måten prøver de å få innflytelse over utviklingen i samfunnet. Partiene er bindeleddet mellom folket og de ulike politiske styringsorganene. Den vanlige måten å fremstille de politiske partiene er ved hjelp av den kjente høyre- og venstreskalaen. Denne skalaen skal vise hvor de ulike partiene befinner seg i forhold til hverandre, men gjør den det på en god måte, eller er den ufullstendig og misvisende?



Det er vanlig å skille mellom de politiske partiene på høyre og venstresiden i norsk politikk, se bildet over av den politiske skalaen. Tradisjonelt sett har venstresiden ment at staten bør ha en sterk rolle i samfunnet, og at velferdsstaten burde være et offentlig. Venstresiden ønsker å styrke statens muligheter til å omfordele goder og byrder i samfunnet, og sørge for tilstrekkelig tilbud av velferdstjenester. Partiene på venstresiden bygger på tradisjoner fra marxismen og sosialismen, men ideologien blir mindre og mindre tydelig i partienes program.

På høyresiden finner vi partiene som ønsker et sterkere privat initiativ, og individets frihet og vern av privat eiendomsrett veier sterkt. Partiene mener at de private aktørene på markedet står bak de mest effektive løsningene, og dermed kan redusere de statelige inntektene fra skatter og avgifter som skal sørge for det offentlige tilbudet. Høyresiden bygger på tradisjoner fra liberalismen og konservatismen.

Den politiske skalaen deles ofte inn i en fargeskala hvor de røde partiene befinner seg til venstre og de blå til høyre. Denne inndelingen er bare en grovinndeling basert på partienes syn på statens rolle. Partiene som ønsker en sterk og aktiv stat er plassert til venstre. Venstresiden ønsker at staten skal stå bak en betydelig omfordeling av goder og byrder i samfunnet. De ønsker at skoler og sykehus skal være en del av det offentlige velferdstilbudet. Dette systemet krevet et stort statelig styringssystem og høye skatter. Høyresiden mener at skattenivået burde senkes og at viktige samfunnsoppgaver kan løses av private aktører for å få konkurranse, markeds- eller blandingsøkonomi, og frihet for enkeltmennesket.

Det vi vanligvis tenker på som skillet mellom høyre og venstresiden i norsk politikk er sterkt knyttet til statens rolle i samfunnet. Dermed vil mange av sakene som skiller partiene fra hverandre falle utenfor.

Partiene i dag har også blitt veldig pragmatiske. Fokuset har blitt mer på aktuelle samfunnsproblemer enn på tradisjonelle politiske saker og ideologiske standpunkt. Det har blitt mer fokus på hva folket og velgerne ønsker og ideologien har blitt mye mindre tydelig, partiene har blitt populistiske. Inndelingen sier lite om høyresiden i norsk politikk, spesielt Fremskrittspartiet (FRP) er vanskelig å plassere ideologisk. Venstresiden er tydeligere ideologisk, men heller ikke her er fremstillingen spesielt god. Partiene samarbeider også på tvers av ideologiene i regjering, noe som ideologisk sett burde være umulig. Dette

kan være sykt forvirrende for velgerne.

Skalaen kan føre til at man ikke ser på enkelte politiske saker, men ideologiske standpunkt. Dette kan være et problem ettersom at ideologiens rolle er mindre tydelig i dagens politiske partier. Det kan også føre til at noen tenker at de må gå i gradene, eksempelvis fra Arbeiderpartiet til Senterpartiet før en kan gå til Kristelig Folkeparti, og ikke kan «hoppe» mellom de politiske partiene. Dette kan føre til en form for sperre mellom velgerne, som igjen kan føre til en «stillestående» politikk.

Tidligere var også partiene mer knyttet til sosiale grupper. Arbeiderpartiet var arbeidernes parti og Senterpartiet representerte bøndene. I dag er velgerne mindre trofaste og velger parti ut fra hvilke personlige fordeler det vil gi dem. Forholdet mellom samfunnsgrupper og enkeltpartier er mye løsere nå enn tidligere. Partiene blir stadig likere, undersøkelser viser at Arbeiderpartiet og Høyre ofte stemmer likt i viktige saker i Stortinget, mens i politiske debatter og media blir de fremstilt som uforsonlige motstandere.

Den politiske høyre og venstreskalaen sier ingenting om partienes standpunkt i enkeltsaker. Viktige saker som miljøpolitikk, for eller mot oljeboring i Lofoten, EU medlemskap, statlig støtte til utkantstrøk og andre enkeltstående politiske saker faller utenfor fremstillingen. Partiene er stadig enig eller uenig på tvers av det man skulle trodd sett ut ifra skalaen alene.

Miljøpartiet De Grønne har uttalt at de mener modellene er utdatert og at det er på tide å lage en ny skala som går fra grønt til grått, og ikke rødt til blått. Partiet har blitt kritisert for å ikke ta standpunkt til hvilken politisk blokk de ønsker å eventuelt samarbeide med¹.

Den politiske skalaen er en **veldig** forenklet fremstilling av partienes synspunkt på statens rolle. Den tar utgangspunkt i de tradisjonelle synene på skattenivåene og viser hvor stor omfordelingen av goder burde være. På den måten kan fremstillingen virke som en god oversikt for de som ikke er spesielt interessert i politikk. Den kartlegger også hvilke partier som tradisjonelt kan samarbeide i regjering.

Jeg mener at den politiske høyre- og venstreskalaen kan være til god hjelp for de som ikke er over gjennomsnittet interessert i politikk, og kan vise hvilke politiske partier som tradisjonelt sett kan samarbeide i en regjering. Den viser også ganske godt grovinndelingen på partienes tradisjonelle syn på hvor aktiv staten skal være og skattenivået de ønsker. Dessverre sier skalaen ingenting om hvor partiene står i viktige enkeltsaker som miljø og oljeboring, og heller ingenting om ideologi. Dermed kan partiene i mange tilfeller være enig eller uenig på tvers av skalaen. Dette kan føre til at skalaen i veldig mange tilfeller kan bli *for* forenklet og ufullstendig.

¹ Alexandra Sætran og Jonas Bødtker. 2013. *Den rødblå skalaen er utdatert*: <http://p3.no/den-rodbla-skalaen-er-utdatert/>

Vedlegg 3: NSD-godkjenning

12.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skrivingens rolle i samfunnsfag

Referansenummer

553705

Registrert

21.08.2020 av Andrea Dybdal Rogne - andrdr@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund, lise.granlund@ils.uio.no, tlf: 92680265

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrea Dybdal Rogne, andrdr@student.uv.uio.no, tlf: 48208955

Prosjektperiode

31.08.2020 - 30.06.2021

Status

20.11.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

20.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.11.2020.

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 den 20.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

06.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 05.11.2020.

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 den 06.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.08.2020 - 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 24.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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 30.06.2021.

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 viderebehandles 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 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).

Dropbox/Onedrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Skrivingens rolle i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med skriving og drøfting i samfunnsfag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Andrea Dybdal Rogne og jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. For tiden holder jeg på med masteroppgaven min i samfunnsfagdidaktikk. Temaet for oppgaven er skriving og drøfting i samfunnsfagene i videregående skole, primært i fellesfaget samfunnskunnskap. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere reflekterer rundt skrivingens rolle og formål i samfunnsfag, med et særlig blikk på skriftlige drøftingsoppgaver. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke temaer dere skriver om, hvordan dere jobber med skriving og drøfting, samt hvordan dere forstår hensikten med dette.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til denne oppgaven ønsker jeg å intervju 4-6 samfunnsfaglærere fordelt på 2-3 videregående skoler. Studien bygger på et strategisk utvalg og tilstreber ikke å være representativ. Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i et eller flere samfunnsfag i videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer et intervju i løpet av høsten 2020, samt observasjon av en av dine undervisningsøkter i forkant av intervjuet. Denne undervisningsøkten planlegger du som vanlig, men det er ønskelig at den på en eller annen måte involverer skriving. Skrivingen kan være en kort del av økta eller hele, det velger du. Under observasjonen vil tas notater for hånd, og det vil være du som lærer som er i fokus. Det vil ikke samles inn personopplysninger om elevene. Intervjuene vil vare i opptil én time og jeg vil benytte meg av en lydopptaker for en mer nøyaktig gjengivelse av dine uttalelser. Jeg vil så langt det lar seg gjøre, tilpasse tid og sted etter deres preferanser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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. Kun veileder og student vil ha tilgang til lydopptaket. Lydopptakene vil bli transkribert etter innsamling, og slettes når de er ferdig transkribert. Eventuell identifiserbar informasjon vil bli anonymisert i transkripsjonene. Opplysningene anonymiseres senest når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er juni 2021. I mellomtiden vil lydopptakene oppbevares trygt i tråd med retningslinjene til Universitetet i Oslo. Det signerte samtykkeskjemaet vil oppbevares innelåst og adskilt fra lydopptak og transkripsjon. Din deltakelse er konfidensiell og det vil ikke være mulig å identifisere deg i publikasjonen.

Dine rettigheter

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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. Prosjektets referansekode er 553705.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis det er noe du lurer på eller vil benytte deg av dine rettigheter, kan du ringe meg på 48208955 eller sende en epost til andrdr@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Lise Granlund, på 92680265 eller lise.granlund@ils.uio.no.

Du kan også ta kontakt med UiOs personvernombud, Roger Markgraf-Bye. Han nås via epost på personvernombud@uio.no. Dersom du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Lise Granlund
(Veileder)

Andrea Dybdal Rogne
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Skrivingens rolle i samfunnsfag*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)