

Norskfaget i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap

En kvalitativ undersøkelse om norskfagets ivaretagelse i et tverrfaglig prosjekt

Petter Viken

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Norskfaget i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap

En kvalitativ undersøkelse om norskfagets ivaretagelse i et tverrfaglig prosjekt.

© Petter Viken

2022

Norskfaget i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap

En kvalitativ undersøkelse om norskfagets ivaretagelse i et tverrfaglig prosjekt.

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

SAMMENDRAG

Denne studien tar for seg et tverrfaglig prosjekt mellom fagene norsk og samfunnskunnskap om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Prosjektet jeg fulgte omhandlet samfunnsfaglige temaer som 22.juli, ekstremisme, radikaliserings og forebygging. I denne studien har jeg undersøkt hvordan norskfaget blir ivaretatt i et prosjekt med samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap.

Gjennom analyse av dokumentdata og transkripsjoner av observasjon og intervjuer har jeg avdekket at tverrfaglighet er et viktig redskap for læring. Likevel er det en kontrast i hva som er tverrfaglig tilnærming i teori og i praksis. Det er derfor viktig at lærere gjør en realistisk refleksjon rundt hvordan de kan implementere tverrfaglighet i sin undervisningspraksis. I dette casestudiet knyttes norskfaget i liten grad til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og når det knyttes til norsk er det til redskapsdelen av norskfaget i form av lesing, skriving og muntlighet.

Norskfaget har flere sider, men det er ofte kun en av sidene som blir tatt med i tverrfaglige prosjekter. Et sentralt funn i studien er at det er hovedsakelig redskapsdelen av norskfaget som er med i det tverrfaglige prosjektet. Det kan være fordi det er et holdningsskifte i skolen som gjør at den andre delen av norskfaget, som er kultur-, dannelses-, og identitetsutviklingsdelen, har blitt mindre viktig i dagens samfunn. Denne delen av norskfaget kan bidra med å utvikle hele eleven i form av at de lærer ferdigheter som empati, toleranse og medfølelse gjennom blant annet litteraturundervisning. Et annet sentralt funn er at norskfaget blir ivaretatt gjennom arbeidet med kilder, lese- og skriveopplæringen og gjennom vurderingen da dette er en stor del av norskfaget. Likevel impliserer studien at norsklærere og andre lærere som skal ha tverrfaglige prosjekter med norsk trenger økt kunnskap i nytten av kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen av norskfaget slik at man ikke ender opp med å ha et tverrfaglig prosjekt med halve norskfaget.

Forord:

Etter to år med pandemi midt i studietiden har tiden fløyet forbi og det føles rart å skrive de siste ordene på denne masteroppgaven. Jeg er takknemlig for å ha tatt valget å studere på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Disse årene har vært morsomme, lærerike og dannende. Hele opplevelsen med å være student har gjort meg til et bedre menneske på alle måter. Jeg vil gjerne takke alle som har tatt del i denne reisen.

Jeg vil selvfølgelig også takke mine flotte veiledere, Sigrid Ernstsén og Henriette Hogga Siljan. Jeg er takknemlig for en god struktur på innleveringsfristene som har fått meg til å skrive når jeg kanskje hadde mest lyst til å droppe det. Jeg vil takke for at dere har heiet på prosjektet mitt gjennom tykt og tynt. I tillegg vil jeg takke for flott og god veiledning gjennom hele prosessen. Jeg vil gjerne også takke informantene mine for deltakelse i studien. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig.

Jeg vil gjerne dedikere denne masteroppgaven til Mamma som har vært innlagt på sykehuset gjennom hele innspurten av masteroppgaven. Du er den sterkeste kvinnen jeg vet om. Takk for all støtte jeg har fått siden 1.klasse på barneskolen frem til i dag. Jeg vil også takke alle flotte menneskene jeg har møtt på Lektorprogrammet. En spesiell takk til min kjære Alina som har støttet meg gjennom skrivingen og heiet på meg hele veien. En takk til «Kjellern» som har bidratt til uforglemmelige kvelder og kvelder som var glemt dagen etter. En ekstra takk til gutta i quizlaget mitt, “Otergruppa Mannar”, for fantastiske kvelder fylt med jazz, fyll og guttastemning som har skapt god balanse i hverdagen.

Det er rart å tenke på at 5 år på studiet har gått så fort, og det er rart og skummelt å tenke på at min tid på Helga Engs er forbi. Det føles ut som det var i går jeg var med på lektordåp og fadderuke. Nå venter en etterlengtet sommerferie etterfulgt av arbeid som lærer og nye studier. Nå kan jeg forhåpentligvis endelig kalle meg selv Lektor.

Oslo, mai 2022

Petter Viken

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON OG BEGREPSAVKLARING	1
1.1 TIDLIGERE FORSKNING	1
1.2 TVERRFAGLIGHET I NORSK	2
1.3 MASTEROPPGAVENS BAKGRUNN, AKTUALISERING OG PROBLEMSTILLING	3
1.4 METODOLOGISK INN FALLSVINKEL FOR Å SVARE PÅ PROBLEMSTILLINGEN	3
1.5 MASTEROPPGAVENS DISPOSISJON	4
2.0 TEORETISK INN RAMMING	6
2.1 TVERRFAGLIGHET OG TVERRFAGLIGHET SOM BEGREP	6
2.1.2 <i>Tverrfaglige temaer i LK20</i>	8
2.2 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP	10
2.2.1 <i>Demokrati og medborgerskap i norskfaget</i>	11
2.2.2 <i>Demokrati og medborgerskap i samfunnskunnskap</i>	11
2.3 NORSKFAGET I SKOLEN	12
2.3.1 <i>Norsk som redskapsfag</i>	13
2.3.2 <i>Kultur, danning og identitetsutvikling i norskfaget</i>	15
2.3.3 <i>Norskfagets kjerneelementer</i>	18
2.4 TIDLIGERE FORSKNING OG STUDIER OM TVERRFAGLIGHET	19
2.4.1 <i>Studier av tverrfaglighet med norskfaget</i>	20
3.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODOLOGI	23
3.1 KVALITATIV METODE	23
3.2 OBSERVASJON SOM FORSKNINGSMETODE	25
3.2.1 <i>Gjennomføring av observasjonen</i>	26
3.3 DOKUMENTDATA	27
3.4 FORSKNINGSINTERVJUET SOM METODE	27
3.4.1 <i>Semistrukturert intervju</i>	28
3.4.2 <i>Intervjuguide og pilotering</i>	28
3.4.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	29
3.4.4 <i>Transkripsjon og behandling av data</i>	29
3.5 DATAINNSAMLING	30
3.5.1 <i>Utvalg</i>	30
3.5.2 <i>Rekrutteringsfasen</i>	31
3.6 ANALYSEARBEIDET	32
3.7 ETISKE ASPEKTER OG MIN ROLLE I PROSJEKTET	36
3.7.1 <i>Forskerrollen</i>	38

3.7.2 Informert samtykke, NSD-søknad og konfidensialitet	39
3.8 KVALITETEN I PROSJEKTET	40
3.8.1 Validitet	40
3.8.2 Reliabilitet og generalisering	41
4.0 ANALYSE	43
4.1 PRESENTASJON AV PROSJEKTET	43
4.2 TRE ULIKE ANALYSEKATEGORIER	45
4.2.1 Tverrfaglighet	45
4.2.2 Demokrati og medborgerskap	47
4.2.3 Norskfaget i det konkrete prosjektet	50
5.0 DISKUSJON	60
5.1 TVERRFAGLIGHET	60
5.2 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP	61
5.3 NORSKFAGET I DET KONKRETE PROSJEKTET	63
6.0 AVSLUTNING	69
6.1 KONKLUSJON	69
6.2 IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE	70
LITTERATURLISTE	72

1.0 Introduksjon og begrepsavklaring

Det å jobbe tverrfaglig i skolen mellom ulike fag har blitt mer og mer sentralt gjennom “Læreplan for Kunnskapsløftet 2020”, heretter referert til som LK20, som ble innført høsten 2020. Tverrfaglighet i skolen handler om å ha en tilnærming til fagene som gjør at elevene oppretter koblinger og ser sammenhengen mellom ulike fag i skolen slik at de kan undersøke relevante temaer i flere fag. I tillegg er tverrfaglighet et verktøy for å koble undervisningen på skolen til temaer som er relevante for problemer i samfunnet og livet utenfor skolen (Drake & Burns, 2004, s.7; Mathison & Freeman, 1997). I LK20 ble tre nye tverrfaglige temaer introdusert, disse skal gjelde for blant annet norsk og samfunnskunnskap, hvor målet er at elevene skal “forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser” (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tverrfaglighet har ifølge Ludvigsen-utvalget alltid vært sentralt i samtlige læreplaner i Norge, fordi man har vært opptatt av at elevene skal jobbe på tvers av fag fordi det kan bidra til at man får flere perspektiver på temaene (NOU, 2014; Bolstad, 2022). I tillegg er tverrfaglighet essensielt for at elevene skal kunne utvikle evnen til kritisk tenkning og evnen til å se sammenhenger og overføre kunnskap fra ulike felt fordi mange problemer og utfordringer i samfunnet er sammensatte.

1.1 Tidligere forskning

Tverrfaglighet er en arbeidsform som integrerer flere fag med arbeid på overordnede tverrfaglige temaer hvor blant annet kjerneelementer og kompetansemål fra flere ulike fag kombineres (Drake & Reid, 2018). Det er forsket nokså lite på tverrfaglighet i norsk skole, men noen studier er likevel relevante. Fagerbakken-prosjektet ledet av Frøydis Hertzberg undersøkte hvordan tverrfaglige skriveprosjekter kan skape en felles forståelse blant lærere om hva som er gode tekster. Et av funnene fra dette prosjektet var at ressurser, initiativ og forventning fra skolens ledelse er sentral for at tverrfaglige prosjekter i det hele tatt skal forekomme (Helstad, 2011). En annen studie er Dagsland (2021) som undersøkte hvordan tolkningen av tverrfaglighet som begrep korresponderer med praktisering av tverrfaglighet

hos et utvalg av informanter. Funnet i denne studien er at det er uoverensstemmelser i forhold mellom teori og praksis. Det er midlertidig begrenset forskning på tverrfaglighet hvor norskfaget er involvert, men noen unntak er Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) som undersøkte hvordan det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” kan undervises i med skjønnlitteratur som utgangspunkt. Et av funnene i undersøkelsen er at undervisning i skjønnlitteratur kan skape en personlig relevans for elevene og hjelpe dem med å bli bedre samfunnsborgere. I tillegg er masteroppgaven til Ernstsén (2019) relevant da den undersøker norskfagets rolle i et tverrfaglig skriveprosjekt mellom norsk og treningslære. Et av funnene hennes er at norsklærere ofte blir satt i en posisjon som redskapslærer i tverrfaglige prosjekter, og hvor deres kunnskap om tekstproduksjon er hovedbidraget i det tverrfaglige samarbeidet.

1.2 Tverrfaglighet i norsk

Tverrfaglighet i norsk er knyttet opp mot de tverrfaglige temaene: “demokrati og medborgerskap”, “bærekraftig utvikling” og “folkehelse og livsmestring”. I denne oppgaven skal jeg fokusere på “demokrati og medborgerskap”, som blir beskrevet slik i overordnet del: “I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene til gode medborgere i samfunnet og deltakere i det norske demokratiet. Det å dyrke kunnskapen elevene trenger for å være gode medborgere gjennom tverrfaglighet er en av grunntankene i LK20 og den nye læreplanen for norskfaget hvor det står: “Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å jobbe tverrfaglig og med de tverrfaglige temaene med elevene kan man skape fremtidige aktive deltakere i demokratiet og gode medborgere. Siden de tverrfaglige temaene er relativt nye i den norske skolen er det liten forskning på hvordan de blir implementert i undervisningen. Jeg skal derfor i denne oppgaven spesielt fokusere på det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” i et tverrfaglig prosjekt med norsk og samfunnskunnskap.

1.3 Masteroppgavens bakgrunn, aktualisering og problemstilling

Etter at LK20 introduserte tre komplekse tverrfaglige temaer som naturlig nok ikke har blitt forsket så mye på enda skaper det et behov for å undersøke hvordan de tverrfaglige temaene foregår i praksis. Ved å forske på hvordan norskfagets posisjon er i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap vil det bidra til ettertraktet forskning på området. Tverrfaglighet er ikke en ny oppfinnelse, og har blitt praktisert i skolen lenge, men tendensen er at norskfaget ofte blir brukt som et redskapsfag (Fondevik og Hamre, 2017, s.15). Denne masteroppgaven kan bidra med kunnskap om hva det egentlig innebærer for norskfaget å ha et tverrfaglig prosjekt med et annet fag om det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap”.

Norskfaget er et fag som både blir omtalt som et kultur-, dannelses-, og identitetsfag og et redskapsfag. Det er derfor interessant å vite hvilken rolle norskfaget får og hvordan det blir ivaretatt i et tverrfaglig samarbeidsprosjekt med samfunnskunnskap. Perspektivet mitt vil være fra lærerne sitt ståsted. Det vil si at jeg ikke kommer til å fokusere på selve undervisningen av prosjektet eller på elevenes erfaringer underveis. Fokus vil være på norskfaget og hvordan det blir ivaretatt gjennom lærernes erfaringer. Siden oppgaven skal skrives fra et lærerperspektiv er det lærerne jeg skal observere og intervju, og det er transkripsjonene av dette, i tillegg til prosjektplanen og vurderingskriteriene de har utviklet som er datamaterialet i oppgaven.

Siden hensikten med denne studien er å undersøke hvordan norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt med samfunnskunnskap, har jeg formulert problemstillingen slik:

I hvilken grad og på hvilken måte ivaretas norskfaget i et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap?

1.4 Metodologisk innfallsvinkel for å svare på problemstillingen

For å kunne belyse problemstillingen har jeg i denne oppgaven gjennomført en casestudie der jeg har studert hvordan norskfaget ivaretas i et tverrfaglig prosjekt om demokrati og medborgerskap. Prosjektet varte i fire uker, og lærere som både underviser i norsk og samfunnskunnskap har deltatt. Jeg har fulgt dette tverrfaglige prosjektet i tre faser og samlet inn data fra to av dem.

Case:	Case: Planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap, 4 ukers varighet.		
Faser:	1) Planleggingsfase	2) Gjennomføringsfase	3) Refleksjonsfase
Beskrivelse	Fase der tre lærere planlegger prosjektet.	Fase der prosjektet gjennomføres på vg1.	Fase der de tre lærerne reflekterer over prosjektet og norskfagets rolle.
Innsamlet data	<ul style="list-style-type: none"> - Observasjon med lydopptak av planleggingsmøte, cirka 5 timer. - Dokumentdata: innsamlet skriftlig prosjektplan og vurderingskriterier. 		<ul style="list-style-type: none"> - Intervju med tre lærere.

Fase 1 er en planleggingsfase, og herfra har jeg gjort observasjon av planleggingsmøter der de tre lærerne har deltatt, samt samlet inn prosjektplan og vurderingskriterier. Fase 2 er en gjennomføringsfase, og herfra har jeg ikke samlet inn data. Fase 3 kalles avsluttende refleksjonsfase, og i denne fasen har jeg gjort intervju med de tre lærerne som deltok i prosjektet. Min rolle i prosjektet har variert fra observatør i fase 1, der data ble samlet inn, til deltakende i fase 2, der data ikke ble innhentet, og intervjuer i fase 3, der data ble innhentet. Forskerrollen diskuteres grundig i kapittel **3.7 Etske aspekter og min rolle i prosjektet**. Samlet sett vil intervjuer, observasjoner og analyse av dokumentdata kunne gi informasjon om norskfagets rolle i det tverrfaglige prosjektet.

1.5 Masteroppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg introdusert temaet, gjort rede for begrepet tverrfaglighet, tverrfaglighet som begrep i skolen og aktualisering av oppgaven. I tillegg har jeg i dette første kapitlet introdusert den metodologiske fremgangen til hvordan jeg skal svare på problemstillingen til avhandlingen. I tillegg til denne delen hvor jeg gjør rede for masteroppgavens disposisjon. I det neste kapitlet introduserer jeg den teoretiske innrammingen til masteroppgaven i form av grundigere redegjørelse for tverrfaglighet som begrep, videre presenterer jeg de tverrfaglige

temaene i LK20, og spesielt temaet “demokrati og medborgerskap” og hvordan det kommer frem i både norsk og samfunnskunnskap. Deretter presenterer jeg hensikten med norskfaget og fagets rolle i skolen og i samfunnet. Videre presenterer jeg de to ulike sidene ved norskfaget som “norsk som redskapsfag” og “norsk som kultur-, dannelses- og identitetsfag”. Her blir også norskfagets kjerneelementer presentert etterfulgt av tidligere forskning og studier av tverrfaglighet generelt og tverrfaglighet med utgangspunkt i norskfaget.

I det tredje kapitlet redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen i masteroppgaven. Her presenterer jeg og begrunner valget av kvalitativ forskning som forskningsmetode i form av observasjon og semistrukturert intervju. Her beskriver jeg også dokumentdataene i prosjektet og hvordan jeg har hentet inn dette. Videre i kapitlet presenterer jeg og gjennomgår datainnsamlingen som består av utvalgsprosedyre, rekruttering og informasjon om informantene. Deretter redegjør jeg for hvordan datamaterialet blir transkribert, behandlet og analysert. Videre presenterer jeg de etiske aspektene og min rolle i prosjektet. I tillegg til samtykke, NSD-søknad og konfidensialitet. Videre tar jeg for meg kvaliteten i prosjektet som innebærer studiens validitet, reliabilitet og generalisering.

Det fjerde kapitlet i masteravhandlingen er analysen av det innsamlede datamaterialet som skal brukes for å besvare problemstillingen i oppgaven. Funnene fra analysekapitlet ble tatt med videre inn i kapittel fem, diskusjonskapitlet, hvor hovedfunnene blir presentert og diskutert opp mot sentral teori. Hovedfunnene ble videre tatt med til det sjette og siste kapitlet i masteroppgaven hvor de blir oppsummert med en konklusjon på problemstillingen i studien, i tillegg til en oppsummering av masteroppgaven. Til slutt i kapittel seks vil jeg presentere mine tanker om implikasjonene til studien sammen med refleksjoner rundt videre forskning på norskfaget i tverrfaglige prosjekter.

2.0 Teoretisk innramming

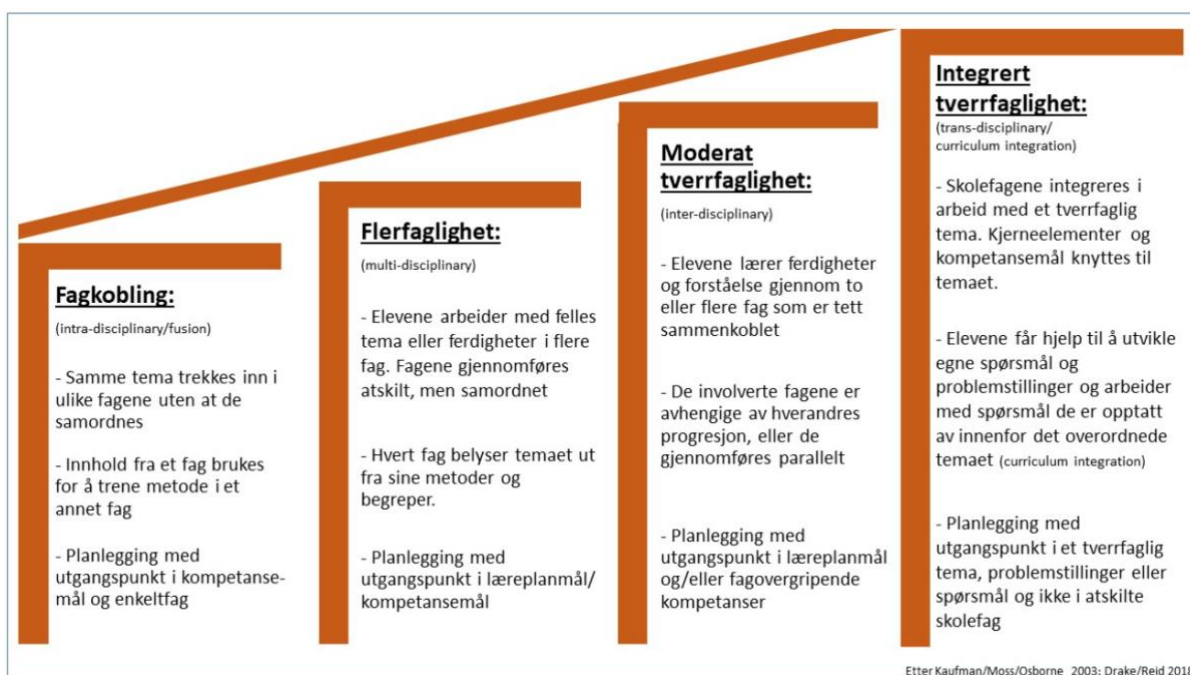
Teorikapittelet er delt i fire deler. I den første delen gjør jeg rede for tverrfaglighet som begrep, og videre presenterer jeg tverrfaglighet i styringsdokumenter og læreplan. Nærmere bestemt vil jeg her gå inn på hvordan tverrfaglighet er begrunnet og beskrevet i LK20, samt hvordan det er definert i norskfaget spesielt. I tillegg skal jeg presentere de ulike tverrfaglige temaene i LK20. I den andre delen vil jeg presentere det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, hvor jeg videre redegjør for demokrati og medborgerskap i norskfaget, og deretter demokrati og medborgerskap i samfunnskunnskap. I den tredje delen gjør jeg nærmere rede for norskfaget i skolen, hvor jeg kommer inn på hva som er norskfagets formål og innhold. Der presenterer jeg de to ulike sidene av faget: norsk som redskapsfag og norsk som kultur-, dannelses- og identitetsfag. Deretter vil jeg forklare hva norskfagets kjerneelementer består av og går ut på. I den fjerde delen gjør jeg en forskningsgjennomgang hvor jeg systematisk gjør rede for forskning på feltet. Der vil jeg presentere forskning på tverrfaglighet generelt, og særlig studier av tverrfaglighet i norsk spesielt.

2.1 Tverrfaglighet og tverrfaglighet som begrep

Tverrfaglighet kan betegnes på mange måter. En av måtene å forstå konseptet på i skolesammenheng er at man gjennom en tverrfaglig tilnærming bruker kunnskap fra mer enn ett fagfelt/skolefag for å undersøke et tema. Det vil si at man skaper koblinger mellom to eller flere fag. Drake og Burns (2004, s.7) beskriver tverrfaglighet som det å skape en sammenheng mellom fagene man lærer på skolen samtidig som man kan koble dette opp mot livet utenfor skolen. Tverrfaglighet som begrep er også sentralt i andre deler av samfunnet, fordi vi utdanner oss til ulike områder hvor vi da tilegner oss ulik kunnskap (Lauvås & Lauvås, 2004, s.17). I flere tilfeller blir det da sentralt å samarbeide med andre fagspecialister også etter utdanning og skolegang for elevene. Tverrfaglighet har vært i utdanningsfeltet i over 100 år og er et begrep som alle norske skoler må forholde seg til (Campbell & Henning, 2010; Bolstad, 2020, s.25).

Det å ha en tverrfaglig tilnærming til faget som lærer og til opplæring av eleven bygger på en konstruktivistisk tilnærming til læring. Det er tanken om at elevene selv danner sin egen forståelse av virkeligheten basert på egen erfaring og informasjon (Sjøberg, 2009; Mikkelsen

& Fladmoe, 2009, s.164). Det vil si at i en tverrfaglig tilnærming til faget vil det ikke være lærerne og fagstoffet som gir kunnskapen til elevene, men heller deres utforskning av temaet som aktivt bygger kunnskap (Bolstad, 2022; Sawyer, 2006/2014). I tillegg vil en tverrfaglig praksis i klasserommet med flere ulike faglige perspektiver kunne skape et skapende og utforskende miljø, og et større læringsutbytte for elevene (Bolstad, 2020, s.25). Bolstad (2022) trekker i tillegg frem at “Tverrfaglighet kjennetegnes også ved at fagene integreres og glir over i hverandre i større eller mindre grad, og det er glidende overganger mellom ulike grader av tverrfaglighet” (Bolstad, 2022). Disse ulike gradene av tverrfaglighet er: fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Disse er vist med en tabell nedenfor (Drake & Reid, 2018):



I denne oppgaven kommer jeg til å fokusere på tverrfaglighet som vil si at jeg ikke kommer til å legge fokus på “Fagkobling”. Jeg kommer derfor til å gjøre rede for flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Grunnen til det er at prosjektet som jeg har fulgt i denne masteroppgaven er innom alle disse tre gradene av tverrfaglighet. En av aspektene som plasser prosjektet under “integrert tverrfaglighet” er at planleggingen har tatt utgangspunkt i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. På den andre siden har lærerne satt tematikken for elevene på forhånd med den hensikt at alle elevene skal ha helt likt læringsutbytte (Bolstad, 2022; Fraser, 2000), som kjennetegner flerfaglighet i større grad. Noe av det som er ulikt med moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet er at moderat

tverrfaglighet tar utgangspunkt i kompetansemål, formålet med fagene og faglige mål, mens integrert tar utgangspunkt i temaer som er relevant flere fag, og ofte noe som er relevant i samfunnet, som ofte blir kalt “real world-problems” (Mathison & Freeman, 1997).

Temaene som skal være relevante i samfunnet må ikke være for konkrete, men heller være overordnede. “Når skoler arbeider integrert tverrfaglig, går skolefagene sammen i en større enhet, elevene arbeider med begreper, prosedyrer og perspektiver fra flere fag samtidig og fagene er ikke lenger tydelig atskilt” (Bolstad, 2022; Fullan m.fl., 2018; Mathison & Freeman, 1997). Fraser (2000) trekker frem at det er grunnleggende ulikheter mellom flerfaglighet og integrert tverrfaglighet. I integrert tverrfaglighet er et av målene å utvikle elevenes evne til å danne egne spørsmål og deretter finne svarene på disse spørsmålene. Integrert tverrfaglighet tar derfor utgangspunkt i elevenes spørsmål og problemstillinger, og undervisningen og problemstillingene kan derfor ikke være fastsatt av lærere og læreplaner på forhånd. Det er ikke tilfelle i dette prosjekt, som også er grunnen til at prosjektet går over flere dimensjoner av tverrfaglighet. Temaene som elevene jobber med må altså være knyttet til problemer i samfunnet samtidig som rammene ikke er helt satt for prosjektet i form av at det er mulig for elevene å utforske tematikken. Bolstad (2022) trekker frem at de tre tverrfaglige temaene som ble innført i LK20 er alle slike overordnede temaer, og skoler kan arbeide integrert med disse. Jeg skal videre i dette kapittelet presentere de ulike tverrfaglige temaene i LK20.

2.1.2 Tverrfaglige temaer i LK20

Fagfornyelsen også kalt LK20 var ment som en revidering av kunnskapsløftet fra 2006. I utgangspunktet var ikke fagfornyelsen ment som en utdanningsreform, men heller som en revidering og fornyelse av den forrige reformen, kunnskapsløftet, fra 2006. Med fagfornyelsen skulle det tydeliggjøres for lærerne og elevene hva elevene skal lære samt at opplæringen skulle bli mer relevant til samfunnets utfordringer, som må løses av flere fagmiljøer enn bare ett (Bolstad, 2022). Fremtidens skole i det 21. århundre krever kompetanse innenfor flere områder for å sikre arbeids- og samfunnsnivå. Disse kompetanseområdene er “teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og den raske utviklingen i kunnskapssamfunnet” (NOU 2014: 7). Starten på dette arbeidet med å revidere kunnskapsløftet startet med å forme en generell del som skulle gjelde på tvers av samtlige fag. Denne delen av arbeidet ble kalt “Overordnet del – Verdier og prinsipper for

grunnopplæringen. Den overordnede delen deles igjen inn i tre ulike hoveddeler: “opplæringens verdigrunnlag”, “prinsipper for læring, utvikling og danning” og “prinsipper for skolens praksis”. I delen “prinsipper for læring, utvikling og danning” er det en underkategori som kalles “tverrfaglige temaer”. Disse er “Bærekraftig utvikling”, “Demokrati og medborgerskap” og “Folkehelse og livsmestring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne oppgaven skal jeg fokusere på “Demokrati og medborgerskap”, og hvordan læreplanene har lagt opp til at lærerne kan implementere “demokrati og medborgerskap” i undervisningen.

I NOU 2015: 8 begrunnes innføringen av disse tverrfaglige temaene med at samtlige er knyttet til samfunnsutfordringer som er i samfunnet og som i tillegg kommer til å være der over tid. I tillegg vil disse temaene bidra til tverrfaglig samarbeid og økt dybdelæring hos elevene og gi en bedre helhetsforståelse hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). Jeg legger til at i denne avhandlingen kommer jeg ikke til å legge fokuset mitt på dybdelæring, men heller på tverrfaglighet og demokrati og medborgerskap. I høringsrunden kom det frem flere innspill til disse tverrfaglige temaene, og et annet forslag som Regjering kom med var det tverrfaglige temaet “det flerkulturelle samfunnet” istedenfor “demokrati og medborgerskap”. I de ulike høringsrundene kommer det også frem andre temaer som også var aktuelle, som for eksempel “digital kompetanse” og “mediekompetanse og karrieretenkning” (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). Alle forslagene ble vurdert av Kunnskapsdepartementet i NOU 2015: 8 og sluttresultatet ble de tre tverrfaglige temaene: “Folkehelse og livsmestring”, “Bærekraftig utvikling” og “Demokrati og medborgerskap”. Grunnen til at det ble disse tre tverrfaglige temaene er begrunnet i at de berører sentrale samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021).

“Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene skal gjelde på tvers av samtlige fag elevene har og er godt begrunnet i NOU 2015: 8. Demokrati og medborgerskap ble som nevnt valgt istedenfor det flerkulturelle samfunnet. Det er fordi en del av medborgerskap inneholder kunnskapen om samhandling mellom mennesker i et flerkulturelt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). I tillegg skal temaet på tvers av fag bidra til å lære

opp elevene i hva det vil si å leve med demokrati som styreform samtidig som de blir opplyst i hvilke plikter demokratiet krever av dem som deltakere i et demokratisk samfunn. Siden fokuset mitt i denne avhandlingen er det tverrfaglige temaet “Demokrati og medborgerskap” kommer jeg til å kort presentere de to andre tverrfaglige temaene og dermed ikke utdype disse i noen stor grad. “Bærekraftig utvikling” har som mål at elevene skal handle miljøbevisst, etisk og tenke kritisk. I dagens samfunn er bærekraft og klimakrise sentrale aspekter i samfunnet, og det er derfor sentralt at elevene opparbeider seg kunnskap som kan bidra i kampen mot klimaendringer og bevaringen av jordens ressurser slik at vi ikke ødelegger for fremtidige generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). “Folkehelse og livsmestring” er sentralt for elevene ifølge regjering fordi elevene skal kunne leve gode liv hvor de tar gode livsvalg som de selv er ansvarlig for (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er en av de tre tverrfaglige temaene i LK20. “Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under undervisningen i demokrati og medborgerskap skal elevene få opplæring i sine og individets rettigheter og plikter i samfunnet, og bli bevisst sin rolle som borger i samfunnet til å utforme den sivile og den politiske arenaen. Skolen skal i tillegg gi forståelse for sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. Gjennom undervisningen av demokrati og medborgerskap skal elevene i tillegg få øvd opp evnen til å tenke kritisk og respektere uenighet, slik at de kan bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Demokrati og medborgerskap innebærer også at elevene skal få “kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper” (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den måten skal de få kunnskapen og de personlige egenskapene de trenger for å delta, vedlikeholde og videreutvikle det demokratiske systemet vi har i Norge. Biesta (2006, s.127–128) trekker frem at denne måten å tenke på rundt opplæring i demokratiske verdier har fått større påvirkning på pedagogisk teori og praksis i moderne tid.

2.2.1 Demokrati og medborgerskap i norskfaget

I læreplanen i norskfaget handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle de muntlige og skriftlige retoriske ferdighetene til elevene slik at de får verktøy til å uttrykke egne tanker og meninger slik at de kan delta i samfunnet og i demokratiet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette støttes også av Koritzinsky (2021) som fokuserer på utviklingen av de muntlige ferdighetene i norskfaget som blant annet: “samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre” og “lytte, ta ordet etter tur og begrunne meninger og samtaler” (Koritzinsky, 2021, s.76–77). Disse ferdighetene er viktige i norskfaget og for at elevene skal kunne bli gode medborgere i samfunnet og deltakere i det norske demokratiet. Prosjektet som jeg har basert denne masteroppgaven på, bygger på det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” hvor elevene ble vurdert i form av en avsluttende fagartikkel, men elevene hadde underveis i prosjektet mange samtaler i grupper og i plenum. Dette går også under norskfagets læreplan og kompetansemålene elevene skal sitte igjen med etter fullført første klasse på videregående. Der står det at elevene skal: “greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12). Demokrati og medborgerskap ble introdusert i den nye læreplanen som ble innført i 2020, men er ikke direkte knyttet til noen av kompetansemålene i verken norsk eller samfunnskunnskap i den videregående skolen (Koritzinsky, 2021, s.81). Koritzinsky trekker frem at sammenhengen mellom fremstillingen av “demokrati og medborgerskap” i den overordnede delen og det som kommer frem i fagplanene i LK20 er for dårlig. Dette gjør at lærerne får en mer sentral rolle i å ta gode pedagogiske valg som gjør at elevene kan lære ved hjelp av tverrfaglighet, men som også kan gjøre det problematisk da hensikten i første omgang fra myndighetene var at det skulle bli en bedre sammenheng mellom overordnet del og fagplanene.

2.2.2 Demokrati og medborgerskap i samfunnskunnskap

I læreplanen til samfunnskunnskap i vg1 og vg2 står det: “I samfunnskunnskap handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å øke elevenes kritiske bevissthet om samfunnet de er deltakere i” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil si at de skal bli bevisste medborgere i det samfunnet de er en del av, og utforske hvordan de kan påvirke samfunnet i dag og i fremtiden. “Det innebærer at de skal lytte til og la seg utfordre av mennesker med andre synspunkter enn de selv har” (Kunnskapsdepartementet, 2019). I samfunnskunnskap

skal elevene i tillegg klare å identifisere områder der menneskeverdet og rettighetene blir utfordret. De skal også tilegne seg kunnskap om individets rettigheter og plikter, slik at de kan bli aktive medborgere i samfunnet.

For at samfunnet som vi kjenner det kan fortsette å eksistere forutsetter det at innbyggerne tar en aktiv del i det. Osler og Starkey (2006, s.436) trekker frem at demokrati som styringsform er sårbart fordi det krever at menneskene som deltar, må forstå viktigheten av sin rolle i det samfunnet de er en del av. Det er derfor viktig at medborgerne er aktive i å utvikle et bærekraftig samfunn. Bjørnsrud og Nilsen (2021, s.75) trekker også frem dette når de skriver om det demokrati og medborgerskap: “Det ønskes at elevene skal bli deltakende i samfunnet som aktive medborgere med en kompetanse for å utvikle demokratiet i Norge”. Det er derfor viktig, spesielt i samfunnskunnskap å implementere hos elevene at demokratiet ikke må bli tatt som en selvfølge, men at det må videreutvikles.

2.3 Norskfaget i skolen

Norsk er et fag som i Norge forholder seg til i løpet av livet, og er derfor også omdiskutert med tanke på innhold, mengde og fokusområder. “Norskfaget har vore skulens største fag sidan det blei etablert som eige fagområde med folkeskulelovene i 1889” (Hamre, 2017, s.16). Siden den gang har norskfaget endret seg mange ganger med tanke på hva som skal legges vekt på i undervisningen, og hva som var hovedoppgavene til norskfaget. I LK20 står det: “Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg kommer senere i dette kapittelet til å presentere disse ulike sidene av norskfaget. “Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfagets rolle i samfunnet er sentral, og er i skolen det mest omfattende faget og representerer kunnskap, ferdigheter og opplæring i dannelse som er avgjørende for elevene og for samfunnet. Det er derfor også viktig å undersøke norskfagets rolle i samhandling med andre fag i skolen.

Norskfaget er omdiskutert i samfunnet og de fleste har sin mening om hva som er det viktigste man lærer i norskfaget, og hva som trolig er mindre viktig. Smidt (2004) trekker

frem at norskfaget er et "... sosialt rom utenfor privatsfæren, der unge mennesker møter andres stemmer og prøver ut sine egne". Ifølge den nye læreplanen i LK20 skal norskfaget "ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget er også oppe til debatt blant forskere i høyere utdanning som blusset opp når det ble hevdet at Ludvigsen-utvalget konsentrerte seg mest om at norsk hovedsakelig var et språk- og kommunikasjonsfag. Debatten dreide seg da om i hvilken grad norskfaget skulle være et kulturfag og hvilken plass skjønnlitteraturen skulle ha. Lars August Fodstad skrev blant annet i *Dagsavisen*: "Med et organisatorisk trylleslag har utvalget ... foretatt en radikal innsnevring av faget og redefinert dets kjerne og formål: språk og kommunikasjon (Fodstad, 2015). Smidt (2016, 2018) viste også sin misnøye med den eksplisitte prioriteringen til Ludvigsen-utvalget når de skrev i NOU 2015: 8 at "noen av kultur- og litteraturdelenene i språkfagene (derunder norsk) kunne reduseres til fordel for arbeidet med språklig kommunikasjon" (Smidt, 2018, s.99). Likevel virker det som Kunnskapsdepartementet tok kritikken til seg da den første setningen om norskfagets relevans omhandler at norskfaget skulle være et sentralt fag for kulturforståelse.

Videre i denne delen av teorien skal jeg presentere og gjøre rede for hva som ligger i begrepene norsk som redskapsfag og norsk som kultur-, dannelse-, og identitetsfag. Deretter skal jeg presentere kjerneelementene i norskfaget.

2.3.1 Norsk som redskapsfag

"Norsk som reiskapsfag handlar om at norskfaget skal gi elevane den kunnskapen og kompetansen dei treng for vidare skulegang og studium, for deltaking i arbeidsliv og samfunnsliv" (Fondevik & Hamre, 2017, s.15). Hamre begrunner dette med at deltakelse i arbeidslivet og i samfunnet generelt krever i økende grad skrive- og tekstkompetanse. Tekstkompetansen innebærer at man har kunnskap om hvordan man leser, tolker og reflekterer rundt det man leser og skriver selv. Hamre trekker også frem at: "I et møte med eit stadig meir tekstbasert og digitalisert arbeidsliv og samfunn, har norskfaget vesentlege reiskapar for at elevane skal kunne delta, forstå og ytre seg" (Fondevik & Hamre, 2017, s.15). Norsk som redskapsfag handler i bunn og grunn om "gi unge mennesker mulighet til å forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster" (Smidt, 2018, s. 91). I tillegg omhandler norsk

som redskapsfag begrepet “literacy” som blir definert av UNESCO som: “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts” (UNESCO, 2004, s.13). Literacy handler derfor om å utvikle kunnskap hos elevene som gjør at de klarer å produsere og forstå tekst, slik som også Smidt trekker frem. Literacy handler også om hva man kan gjøre med denne kunnskapen, og at for å kunne være et aktivt medlem av samfunnet kreves literacy (Blikstad-Balas, 2016, s.16). I både Kunnskapsløftet fra 2006, i utredningen *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), og i Stortingsmelding 28, *Fag-Fordypning-Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) trekkes literacy frem som sentralt. Det poengteres at literacy er “ansett som forutsetning for kommunikasjons i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger” (Blikstad-Balas, 2016, s.16).

Norskfaget har vært i stor endring siden 1800-tallet hvor norskopplæringen i begynnelsen ble sidesatt til fordel for opplæring i latin og gresk. “Det skulle utvikles språkferdigheter og smak, det vil si sansen for hvordan tekster bør formes, kommuniseres og mottas, for ulike formål, i tale og skrift. Rammen var retorisk og nasjonal” (Steinfeld, 2011). På midten av 1800-tallet frem mot 1900 ble norskfaget slik vi kjenner det til i dag mer aktuelt, hvor litteraturen og fokuset på denne kom hånd i hånd med nasjonalromantikken og “jakten på det norske”. I denne perioden skulle: “Skolen nemlig i første rekke “gjøre disiplinene grundig bekjendt med den klassiske litteratur, som livet selv kun sparsomt bringer dem i berørelse med” (Steinfeld, 2011). Her ser man altså at dannelse og litteratur ble viktigere og viktigere i skolen, og at utviklingen i faget følger utviklingen i samfunnet generelt. Dette er også noe Smidt trekker frem: “Norskfag og litteraturundervisning avspeiler storsamfunnets prioriteringer og verdier til enhver tid, om ikke alltid like entydig” (Smidt, 2018, s.21).

I 2006 ble kunnskapsløftet innført hvor de grunnleggende ferdighetene lesing, skrivning, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter ble implementert i læreplanen, og som skulle gjelde for samtlige fag i skolen. “I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at alle lærere er klar over sin rolle som skriveleer selv om premissene for hvert fag endrer seg (Berge, 2005). Smidt og Overrein trekker frem at: “tidlegare ikkje har vore tradisjon for å skrive lengre tekstar i samfunnsfag, og at tekstnormene, og dermed

kriterium for vurdering av disse tekstane, eksisterer i liten grad” (Smidt og Overrein, 2009, s.96). Det er nå 13 år siden Smidt og Overrein skrev dette, og mye har skjedd i utviklingen av samfunnsfag og fagets rolle i skolen. Hertzberg og Roe (2015) i motsetning til Smidt og Overrein frem at: “samfunnsfaglærer skil seg ut sama norsklærer som nettopp særleg kompetente skrivelærarar på skular der skriving i faga har blitt prioritert” (Hertzberg og Roe, 2015; Fondevik og Hamre, 2017, s. 222). I norskfaget i dagens skole blir både litteraturkunnskap og skriveopplæring beskrevet i fagets relevans, men i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget som er “muntlige ferdigheter”, “å kunne skrive”, “å kunne lese” og “digitale ferdigheter” er det ferdigheter som hovedsakelig er tilknyttet redskapsdelen av norskfaget som blir nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.3.2 Kultur, danning og identitetsutvikling i norskfaget

“Danning i norskfaget handlar såleis om å gi elevane føresetnader for å få tilgang til sentrale tekstkulturar, maktposisjonar og andre viktige arenaer i livet” (Fondevik og Hamre, 2017, s.225). Laila Aase definerer danning ved å kunne: “... delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer” (Aase, 2005a, s.17). Penne (2001) og Aase (2005b) mener at norskfaget åpner opp for en utvikling av tankene og språket til elevene samtidig som de får et innblikk i ulike kulturer og perspektiver. Aase (2012, s.48–49) beskriver danning som noe som er nært knyttet til kulturelle verdier, og disse verdiene kan endres over tid, som igjen fører til at vilkårene for danning også endrer seg. Hun trekker i tillegg frem at “skolens danningsoppdrag er basert på en tett sammenheng mellom kunnskap og danning” (Aase, 2012, s.49), og at skolen har en relativt fast kunnskapstradisjon basert på bestemte kulturelle verdier uavhengig av at vi lever i et samfunn hvor individorientering og verdipluralismen i befolkning er stor.

I læreplanen fra LK20 i norsk står det: “Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likheten mellom utsagnene fra forskerne og myndigheten omkring opplæring av elevene til å bli dannede er kultur, hvor litteraturen er sentral. Det har den vært lenge:

“Gjennombruddet for norsk som nasjonalt dannelsesfag fulgte i årene 1896–1911. Da falt kravet om latin i gymnasiet, kjennskap til landsmållitteraturen ble obligatorisk,

sidemålsstilen ble innført i 1907, og dansk litteratur ble forvist fra artiumspensum i 1909 fordi Stortinget besluttet at den var fremmed” (Steinfeld, 2011).

Norsk som kultur- og dannelsesfag innebærer at elevene skal få kunnskap om kulturarven til Norge og derav lære om det norske, og at kunnskapen kan gi oss felles referanserammer som er et grunnlag til god kommunikasjon og forståelse av samfunnet (Smidt, 2018, s.37). Denne tanken står sentralt i deler av norskfaget fortsatt, selv om dannelsesdelen av norskfaget har fått en mindre del. Smidt (2018, s.43) prøver å gi en begrunnelse på hva som har påvirket utviklingen:

“De grunnleggende samfunnsendringene er ganske åpenbart, fra etterkrigstidas nasjonale gjenreising til det stadig mer globaliserte datasamfunnet. I kompliserte samspill og motspill med slike krefter har litteratursyn og danningsmål endret seg”

Nussbaum (1995, 2016) trekker frem at skjønnlitteraturen kan anvendes i utdanningen av elever når det kommer til utviklingen av demokratiske holdninger, empati og medfølelse hos elevene. I *Poetic Justice* (Nussbaum, 1995) poengterer hun at det er viktig at lærerne underviser i litteratur som bryter med elevenes verdensoppfatning hvor da målet blir at elevene skal kunne bli *juicious spectators* i møte med litteraturen. Det betyr at elevene skal ta med egne erfaringer inn i lesingen, men likevel holde en kritisk avstand til lesestoffet, slik at fremgangen blir tilnærmet en filtreringsmetode hos elevene. Her ser vi likheter til den hermeneutiske tilnærmingen som Gadamer (2012) trekker frem hvor leseren har med seg sine egne erfaringer og tanker om teksten, men legger likevel bort egne mål for fremtiden. Med denne teknikken mener Nussbaum (1995) at lesing av skjønnlitteratur kan øke empati, sosial intelligens og demokratiske holdninger hos elevene, og dermed også gjennomgå en identitetsutvikling. En annen sentral forsker og professor på dette temaet er Per Thomas Andersen, som trekker frem at i en norskfaglig kontekst at skjønnlitteraturen er meget sentral for å lære og få flere perspektiver på verden. «Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske» (Andersen, 2011, s.19). Han påpeker videre at empati og evnen til å ha innlevelse i andres liv er prekært for å kunne ha et velfungerende samfunnsmessig og

personlig liv. Denne ferdigheten er derfor viktig for at vi skal kunne ha et velfungerende samfunn, og norsklærerne derfor bør fokusere på opplæringen av denne evnen hos elevene.

En annen sentral forsker på norskfaget som identitetsutvikling er Sylvi Penne (2001, s.55) som mener at identitet er noe individuelt som man skaper selv, og som står i kontrast til dannelse som blir påført eleven av lærere eller foreldre. Dannelse handler om verdier og kunnskap som skal læres, hvor identitet ikke blir særlig påvirket av undervisningen. Likevel er det sammenhenger mellom begrepene ved at resultatet av dannelse er en dannet person og personlighet som igjen kan knyttes opp mot identitet. Penne knytter norskfaget og skolens rolle i dette opp mot at lærerne ikke lenger har monopol på opplæring om de voksnes verden fordi elevene får mye mediepåvirkning. Denne mediepåvirkningen kan man trygt si har blitt større siden 2001, da Penne ga ut sin artikkel. Det fører også til at lærerne får en vanskeligere oppgave. Mortensen (1998, s.15) trekker frem at den moderne identiteten handler om menneskets refleksjon over seg selv og sitt liv i den moderne verden, og at det er denne refleksjonsevnen man kan lære gjennom skolen og i norskfaget.

Maaø (2017) trekker frem at litteraturundervisning som en nødvendighet for å nå inn til kjernen i norskfaget som er kulturforståelse og identitetsutvikling, slik det også står i LK20. Det er fordi i litteraturundervisningen får elevene øvd på narrative ferdigheter som igjen er grunnleggende kunnskap for en dypere og bredere kulturforståelse: «Kulturforståing og identitetsutvikling er to av formåla med norskfaget, og for å forstå, reflektere rundt og tolke kultur og egne liv er ein nøydd til å kunne tolke forteljingane som er med på å bygge dei opp.» (Maaø 2017, s. 58). Siden kulturforståelse og identitetsutvikling er sentralt i norskfaget mener derfor Maaø at norsk fortsatt må forbli et tekstfag samtidig som det er et språkfag.

Laila Aase (2012) argumenterer på den andre siden for at danningen ikke kun kommer gjennom litteraturundervisning, men at dannelsesoppdraget kan gjennomføres gjennom skriving og skriveprosesser. Hun bygger på Foucaults begrep *le souci de soi* (Foucault, 1999-2002) som oversettes til *selvdanning* som handler om at individet kan skape sin egen identitet innenfor rammene av normer i samfunnet. Skolen og samfunnet kan gi og lære bort bestemte teknikker som gjør at individet kan få kontroll over blant annet kritisk tenkning og basiske impulser (Aase, 2012, s.50–51). Ellen Krogh (2003, s.290) trekker også frem i en analyse av

Foucaults tenkning at skriveprosessen både utvikler kunnskap og utvikling av individet gjennom at man skaper en aktiv tankeprosess i tekstproduksjonen som legger et grunnlag for dannning gjennom skriving og skriveprosessen. Likevel er ikke danning gjennom skriveprosessen noe som skjer automatisk. Ifølge Aase (2012, s.55) må elevene engasjere seg i oppgaven i form av sin kompetanse og tenkning. I tillegg krever det at elevene har et åpent sinn ved at de er åpne for andre synspunkter og livsvilkår enn sine egne. I likhet med Andersen (2011, s.19) trekker Aase frem at raushet, empati og toleranse for andre er viktige kjennetegn på danning hos elevene.

2.3.3 Norskfagets kjerneelementer

Norskfaget i LK20 blir delt opp i 6 ulike kjerneelementer. Disse er sentrale i alle deler av undervisningen i norskfaget og beskriver hva elevene skal tilegne seg av kunnskap i faget. Disse 6 kjerneelementene er: “Tekst i kontekst”, “Kritisk tilnærming til tekst”, “Muntlig kommunikasjon”, “Skriftlig tekstskaiping”, “Språket som system og mulighet” og “Språklig mangfold” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2–3). Jeg kommer til å gjøre rede for “Tekst i kontekst”, “Kritisk tilnærming til tekst” og “Skriftlig tekstskaiping” siden disse er relevante for min studie da elevene skulle produsere en fagartikkel som produkt i det tverrfaglige prosjektet mellom norsk og samfunnskunnskap. “Tekst i kontekst” innebærer at: “Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Norskfaget opererer her med et utvidet tekstbegrep, som betyr at alt elevene ser, hører og leser som formidler et budskap regnes som tekst. Med kontekst kan den både være fra historisk og fra nåtiden. Jonas Bakken trekker frem at i “Tekst i kontekst” så er det “teksten som løftes frem som det primære, og konteksten kommer sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet.” (Bakken, 2019). Han kommenterer videre at dette bryter med en undervisningspraksis hvor litteraturundervisning i seg selv er viktig. “Kritisk tilnærming” til tekst betyr at elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). De skal i tillegg kunne vise digital dømmekraft, samt opptre etisk og reflekterte i samtaler med medelever og andre. Det siste kjerneelementet jeg skal presentere er “skriftlig tekstskaiping” som innebærer at elevene skal klare å produsere tekst på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål. Samtidig som de gjør dette skal de oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3).

2.4 Tidligere forskning og studier om tverrfaglighet

I det videre vil jeg presentere sentral forskning på feltet tverrfaglighet. Først vil jeg presentere to studier som omhandler tverrfaglighet generelt, og som er sentrale for min avhandling. Deretter to studier som handler om tverrfaglighet med norsk. Siden det er begrenset med forskning på feltet, vil jeg til slutt ta med to masteroppgaver om tematikken.

Den første studien er Fagerbakken-prosjektet som var et forskningsprosjekt ledet av Frøydis Hertzberg på Universitetet i Oslo, som omhandlet skoleutvikling gjennom skriving på tvers av fag (Helstad, 2011). Grunnen til at jeg velger å presentere denne artikkelen er fordi den sier noe om tverrfaglig samarbeid mellom lærere hvor norsklærere er inkludert. Hensikten med prosjektet var å forbedre skriveopplæringen hos elevene ved å skape en felles forståelse for hva som regnes som gode tekster i de ulike fagene. I prosjektet var det elleve lærere som representerte norsk, samfunnskunnskap, engelsk, rettslære, biologi, geografi, kjemi, historie og idrettsfag. Under studien utviklet disse lærerne undervisningsopplegget sammen ved å diskutere, dele, utvikle metoder for skriveopplæring og på den måten øke sin forståelse for skrivepraksis i fellesskap (Møller & Ottesen, 2012). Funnene i Fagerbakken-prosjektet gjennom intervjuene av informantene var at lærernes forventninger til skolens ledelse i forbindelse med skriveprosjekter, og at initiativet med blant annet eierskap, involvering og ressurser er sentralt at kommer fra ledelsen (Helstad og Møller, 2013). Denne studien går ikke direkte inn på norskfaget eller norsklærerens rolle i prosjektet. Den går heller ikke inn på hvordan de ulike fagene blir ivaretatt, men jeg vil likevel påstå at den er relevant av den grunn at den belyser et tverrfaglig samarbeid som er ønskelig etter LK20, og hva som er forutsetningen for et tverrfaglig samarbeid mellom lærere.

Den andre studien som er sentral for min avhandling er Dagsland (2021) som undersøkte lærere sin tolkning av tverrfaglighet i læreplanen og deres praktisering av tverrfaglighet. Studien ble gjennomført høsten 2019 hvor det ble gjort semistrukturerte intervjuer av tolv informanter. Dagsland utforsket hva informantene la i begrepet tverrfaglighet, og deretter hva de mener er en tverrfaglig tilnærming i sine fag. Fagene informantene hadde var enten naturfag eller kunst og håndverk. Funnene i denne studien er at det er uoverensstemmelser i hva informantene mener tverrfaglighet er i teorien i form av hvordan den bør operasjonaliseres, og hvordan den faktisk blir gjennomført når de ser med tilbakeblikk på sin

egen gjennomføring av tverrfaglighet. Denne studien er sentral for min avhandling fordi den teoretiske innfallsvinkelen informantene har til tverrfaglighet og gjennomføringen av tverrfaglighet i praksis er sentralt i denne oppgaven.

2.4.1 Studier av tverrfaglighet med norskfaget

Den først studien jeg skal presentere som omhandler tverrfaglighet med norskfaget er studien som Pernille Fiskerstrand fra Høgskulen i Volda skrev en artikkel basert på. I studien ble det forsket på skrivning mellom fagene norsk og samfunnsfag på yrkesfag i vg2. Formålet med Fiskerstrand sin artikkel er å diskutere hvordan tverrfaglig skrivning mellom fagene kan åpne for å se nye aspekter ved norsk som dannelsings- og redskapsfag. Studien som Fiskerstrand (2017) baserer artikkelen sin på ble gjennomført i 2011, og var et tverrfaglig skriveprosjekt mellom norsk og samfunnskunnskap hvor lærerne lagde rammene for prosjektet sammen, men de vurderte tekstene hver for seg i sitt respektive fag. Det ble gjennomført intervjuer av både lærere og elever før, underveis og etter prosjektet. Funnene i studien viste at det var utfordrende for elevene å forstå hensikten med oppgaven når fagene ble rettet hver for seg, og at elevene var redde for at rettskrivningen skulle gå utover samfunnsfagkarakteren. I tillegg hadde ikke lærerne jobbet sammen om felles kriterium slik at ingen følte noe ansvar for teksten som helhet. Et annet funn er at elevene erfarte og lærte at språk og språkføring ikke kun tilhører norskfaget, og at det er viktig å skrive gode tekster i flere fag enn norsk. Et aspekt som kan hindre dette som også kommer frem i studien er at mange samfunnskunnskapslærere i dag føler at de ikke har kompetansen som kreves til å være gode skrivelærere selv om de grunnleggende ferdighetene er integrert i faget deres. Denne studien og artikkelen er relevant for min avhandling da den omhandler et prosjekt mellom norsk og samfunnskunnskap hvor produktet var en drøftende fagartikkel. Dette er i likhet med prosjektet jeg har fulgt i denne avhandlingen.

Den andre studien som er sentral for min avhandling er en studie gjennomført av Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) fra UiT, som heter "Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene." - Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. I denne kvalitative studien hvor det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer kommer det frem i funnene at skjønnlitteratur kan brukes i norskundervisningen for å fremme undervisningen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ved at litteraturen kan

bidra til å skape en personlig relevans hos elevene og fremme empati. Et annet funn er at det er et behov for en egen norskfaglig diskurs og didaktikk rundt folkehelse og livsmestring, og de andre tverrfaglige temaene. I tillegg er det behov for en mer systematisk opplæring knyttet til det litterære arbeidet slik at elevene får utviklet den empatiske evnen og bli enda bedre samfunnsborgere.

Det finnes flere masteroppgaver som skriver om tverrfaglighet i norskfaget, men jeg vil trekke frem to masteravhandlinger som er sentrale for min studie og problemstillingen. Det er fordi i den ene er temaet tverrfaglighet med norskfaget og den andre omhandler litteraturen i norskfaget knyttet opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Disse temaene er direkte relevant til min avhandling.

Den første masteravhandlingen er Ernsten (2019) som undersøkte hvordan lærerne samarbeidet og fokuserte spesielt på norsklæreren sin rolle i et tverrfaglige skriveprosjekt mellom norsk og treningslære på en videregående skole. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer av lærerne. Et av funnene var at motivasjonen hos de enkelte lærerne er sentralt for at et samarbeid skal finne sted. Et annet sentralt funn var at norsklærerne ofte blir omgjort og posisjonert til redskapslærer hvor deres kunnskap som skriveekspert er hovedtyngden i prosjektet. Dette funnet er sentral for utgangspunktet til min studie da jeg skal undersøke hvilken rolle norsklæreren og norskfaget har i et tverrfaglig prosjekt med et annet fag. Hennes erfaringer og funn er noe jeg tar med videre i min studie.

Den andre masteravhandlingen jeg ønsker å belyse er Trovik (2020) som undersøkte hvordan litteratur kan bidra til å nå målene for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget. Trovik kobler oppgaven sin opp mot Nussbaum sin teori om demokratiet er avhengige av at mennesker forstår og kan leve sammen med mennesker som er ulike oss selv. Trovik gjør en analyse av Camara Lundestad Joofs roman, *Eg snakkar om det heile tida*, hvor vi får et personlig innblikk i Joof sine opplevelser med rasisme. Funnene til Trovik er at gjennom romanen åpnes det for en forståelse for Joofs tanker og holdninger. Et annet funn er at boken også åpner for kritisk tenkning og selvrefleksjon, og at den kan legge til rette for konstruktive samtaler og samhandling med utgangspunkt i empati. Denne masteroppgaven er relevant for min avhandling fordi den sier noe om hvordan man kan knytte norskfaget opp

mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I tillegg sier funnene noe om hva litteraturen kan gjøre i opplæring i samhandling og forståelse av andre livssituasjoner som igjen er koblet til dannning og identitetsutvikling.

3.0 Forskningsdesign og metodologi

I dette kapittelet skal jeg presentere og gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt innenfor metodologien i denne masteroppgaven. Innledningsvis vil jeg først gjøre rede for og begrunne de kvalitative metodevalgene jeg har gjort i denne masteroppgaven. Videre skal jeg forklare og begrunne bruken av observasjon og intervju som kvalitativ forskningsmetode som jeg har anvendt i datainnsamlingen i denne oppgaven. Jeg skal i tillegg beskrive gjennomføringen av intervjuene samt hvordan datamaterialet fra analysen har blitt behandlet og gi en forklaring av analyseprosessen av samtlige data som har blitt innhentet i masteroppgaven. Deretter skal jeg forklare utvalgsprosessen av informantene i forskningen, beskrive informantene og utformingen av intervjuguiden. Avslutningsvis skal jeg drøfte masteroppgaven sitt forskningsetiske hensyn og min rolle i prosjektet, og til slutt oppgaven sin kvalitet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler om å forstå mennesker sine handlinger og tanker om det du forsker på. Det handler også om hvilken betydning individene tillegger disse handlingene og tankene i samarbeid med andre mennesker. Magnusson og Marecek (2015, s.2) trekker frem at kvalitativ forskning handler om å forstå andre mennesker sine opplevelser i en sosial kontekst. Ved å bruke kvalitativ metode istedenfor kvantitativ metode er det færre informanter, som gjør det mulig å gå i dybden på den dataen informantene gir meg. Siden jeg har få informanter muliggjør det også at jeg får detaljert informasjon om noe som er spesifikt til min problemstilling (Patton, 2014, s.257). Siden jeg ønsker å finne svar på problemstillingen, **“I hvilken grad og på hvilken måte ivaretas norskfaget i et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap?”**, er jeg mest interessert i tverrfagligheten og hvordan norskfaget blir ivaretatt. Det er derfor hensiktsmessig å velge den kvalitative metode hvor det ikke er uvanlig at datainnsamling består av datamateriale fra et lite antall personer (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s. 132; Grønmo, 2015). Grunnen til at jeg mener at en kvalitativ tilnærming er et godt valg istedenfor kvantitativ metode er på grunn av at jeg ønsker å få frem refleksjonene til lærerne om norskfaget, og om det ble ivaretatt i dette spesifikke prosjekt som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Denzin & Lincoln, 2018). Målet med denne masteroppgaven er å finne ut i hvilken grad og på hvilken måte norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt med samfunnskunnskap om demokrati og

medborgerskap, ut ifra lærernes perspektiv, og deretter knytte det opp mot relevant teori. Til det formålet er kvalitativ metode i forskningen det beste alternativet (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Casestudier er studier som tar for seg én enhet hvor formålet er å utvikle kunnskap om og en helhetlig forståelse av den enheten som studeres (Wæhle, Dahlum og Grønmo, 2020). Ragin (1992) trekker frem at casestudier er sentrale og egner seg godt til å se på unike tilfeller, men ikke tilstrekkelig nok til å gjøre en generalisering. Dette er grunnen til at Lijphart (1975, s.159) beskriver casestudier som del av den kvalitative metode da casestudier ikke er i stand til å måle sammenheng. På den andre siden er casestudier i følge Yin (2004, s.119) godt egnet til å oppdage en problemstilling eller et system som kan bidra til videre forskning. Min studie kan forstås som en casestudie fordi den studerer et enkeltprosjekt, og fra dette prosjektet samles ulike typer data: observasjonsdata, dokumentdata og intervjudata. Dataene er samlet inn i tre ulike faser av prosjektet som blir gjort mer rede for i kapittel **3.7 Etske aspekter og min rolle i prosjektet**. Under har jeg vedlagt en visualisering av casestudiet. Deretter skal jeg gjøre rede for de tre datatypene som ble samlet inn i løpet av prosjektet.

Case:	Case: Planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap, 4 ukers varighet.		
Faser:	1) Planleggingsfase	2) Gjennomføringsfase	3) Refleksjonsfase
Beskrivelse	Fase der tre lærere planlegger prosjektet.	Fase der prosjektet gjennomføres på vg1.	Fase der de tre lærere reflekterer over prosjektet og norskfagets rolle.
Innsamlet data	<ul style="list-style-type: none"> - Observasjon med lydopptak av planleggingsmøte, cirka 5 timer. - Dokumentdata: innsamlet skriftlig prosjektplan og vurderingskriterier. 		<ul style="list-style-type: none"> - Intervju med tre lærere.

3.2 Observasjon som forskningsmetode

For å kunne svare best mulig på problemstillingen min valgte jeg å triangulere metoder i avhandlingen. Ved å bruke både observasjon, dokumentdata i form av prosjektplan og vurderingskriterier og intervju øker det også troverdigheten på forskningen (Patton, 1999). Det er hovedsakelig intervjuene som gir meg mest data i forskningen, men jeg ønsket også å se hvordan lærerne planla et tverrfaglig prosjekt slik at jeg kan få et overordnet bilde av ivaretagelsen av norskfaget. Derfor valgte jeg å anvende observasjon som forskningsmetode til å anskaffe sekundærdata. Jeg presenterer datamaterialet i den rekkefølgen jeg samlet det inn i selv om datamaterialet fra intervjuene er min primærkilde.

Observasjon blir beskrevet som “oppmerksom iakttagelse”, som videre blir beskrevet som at man konsentrert forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning (Bjørndal, 2017, s.33). Observasjon som forskningsmetode kjennetegnes ved at forskeren observerer for å samle data til en spesifikk problemstilling (Svartdal, 2018). Målet med observasjonen av planleggingsmøtet er derfor å skaffe så mye informasjon som mulig med de ulike sansene man bruker i en slik situasjon. Vedeler (2009) trekker frem at det finnes ulike måter å observere på: “deltakende” eller “ikke-deltakende observatør”. Jeg brukte tilnærmingen, “ikke-deltakende observatør”, som vil si at jeg var til stede i rommet, men likevel var en passiv deltaker. Det innebar at jeg satt på et annet bord og gjorde notater samtidig som jeg tok lydopptak av planleggingsmøtet på bordet til informantene. I tillegg var jeg også passiv i den form at jeg ikke pratet eller påvirket planleggingsmøtet i noen forstand. Dette står i motsetning til deltakende observasjon hvor forskeren deltar i møtet samtidig som observasjonen foregår, dette vurderte jeg som lite hensiktsmessig i min oppgave grunnet at jeg ønsket å få med så mye som mulig av hva informantene sa og gjorde, og det er de som lærere som er utgangspunktet for oppgaven. Bjørndal (2017) har en kategori som observatør som han kaller “observasjon av første orden”, hvor oppgaven til observatøren er kun å observere, og på den måten bidrar det til å sikre høy kvalitet i observasjonene. Grunnen til at jeg valgte “ikke-deltakende observatør” eller “observasjon av første orden” er fordi jeg også ønsket å observere kontakten og samarbeidet informantene hadde mellom seg slik at jeg får et helhetlig bilde av samarbeidet.

Bjørndal (2017, s.46) trekker frem at for at observasjonen skal bli så god så mulig er det viktig å forberede seg godt, og ha orden på materielle ting som teknisk utstyr. I tillegg er det viktig at man som observatør er åpen om sin rolle overfor informantene under observasjonen. Siden informantene er fra eget nettverk, kan dette påvirke informantene mine sitt forhold til meg under observasjonen. Dette diskuterer jeg nærmere i **3.7 Ethiske aspekter og min rolle i prosjektet**. Under planleggingsmøte som jeg skulle observere var dem også klar over at jeg kun skulle observere og være en observatør som inntar en tilskuerposisjon hvor jeg noterer hva lærerne sier og gjør (Fangen, 2011, s.38).

Det finnes flere begrensninger og aspekter ved bruk av observasjon som metode man må tenke på som forsker. Vedeler (2009) trekker frem begrepet, “observatøreffekt”, som er det at forskeren sitter i rommet kan påvirke informantene og da videre dataen du sitter igjen med. Et annet aspekt ved observasjonen som går under begrepet “observatøreffekt” er at jeg har rekruttert informanter fra eget nettverk, som kan ha påvirket informantene. Dette er noe jeg diskuterer i kapittel **3.7 Ethiske aspekter og min rolle i prosjektet**.

3.2.1 Gjennomføring av observasjonen

Når man velger å bruke observasjon som metode i forskningen er det viktig at man stiller godt forberedt enten om det er med observasjonsskjema, diktafon eller kun notatblokk. Jeg valgte å bruke diktafon som jeg i forkant hadde testet ut på bekjente slik at jeg ikke mistet dyrebar data. Jeg brukte diktafon-appen til Universitetet i Oslo som gjør at opptakene blir sendt direkte til databasen deres hvor det kun er jeg som har tilgang. Det skaper en ekstra sikkerhet hvis mobiltelefonen min skulle ha kommet på avveie.

Jeg brukte i tillegg to apparater som begge var koblet opp til diktafon-appen slik at jeg minsket risikoen for å ikke få muligheten til å ta opptak hvis noe skulle gå galt med en av apparatene mine. Dette er i tråd med det Bjørndal (2017, s.46) trekker frem om at man bør være godt forberedt med tanke på det tekniske utstyret. I tillegg til opptak hadde jeg også med notatblokk hvor jeg noterte ulike observasjoner som jeg synes var interessante. Selve observasjonen skulle være starten på et fire ukers langt ekstremismeprosjekt hvor grunnmuren i hele prosjektet skulle bygges. Møtet varte i cirka 5 timer med 30 minutters pause. Jeg forholdt meg i bakgrunn gjennom møtet slik at jeg brukte hele min oppmerksomhet på å lytte,

se og notere hvordan lærerne jobbet sammen. Ved å bruke notatblokken i tillegg til diktafonen fikk jeg skrevet ned hva som ble sagt og gjort slik at informasjonen jeg fikk med var mest mulig deskriptiv slik at jeg gjennom en kombinasjon av lydopptakene og notatene kunne få en mest mulig reflektert analyse av observasjonsdata. Hvordan jeg behandlet det digitale lydopptaket av planleggingsmøtet og transkriberte det blir gjort rede for i kapittel **3.4.4 Transkripsjon og behandling av data.**

3.3 Dokumentdata

En sentral del av datamaterialet til denne masteroppgaven er dokumentdataene i form av prosjektplanen og vurderingskriteriene som ble utformet av informantene underveis i planleggingsmøtet. Dette ble også bearbeidet av samtlige informanter flere ganger etter møtet var over. Prosjektplanen fungerte som et utgangspunkt hvor det ble skrevet ned hva målet for prosjektet var, hva de ulike ukene skulle bestå av, tips til kilder som kunne brukes samt kompetansemål hentet fra samfunnskunnskap som var relevante for prosjektet.

Vurderingskriteriene ble brukt til å vurdere fagartikkelen elevene skulle produsere underveis i prosjektet. For å analysere dokumentdataene brukte jeg det samme analyseskjema som blir presentert og diskutert i kapittel **3.6 Analysearbeidet.**

3.4 Forskningsintervjuet som metode

Ved å bruke intervjuet som metode i en kvalitativ undersøkelse ønsker man å få frem informantenes holdninger, opplevelser og meninger (Tjora, 2017, s.114: Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Intervjuet, hvis det er semistrukturert kan føles som en samtale mellom to personer, men Postholm og Jacobsen (2018, s.117) skiller samtalen fra intervjuet ved at personen som intervjuer ønsker å finne og tilegne seg kunnskap om et spesifikt tema. Forskeren leder også samtalen med utgangspunkt i en intervjuguide som igjen er basert på en problemstilling og forskningsspørsmålene han har. Jeg ønsket å tilegne meg kunnskap om informantene mine sine tanker rundt tverrfaglighet på første trinn på en videregående skole og hvordan norskfaget blir ivaretatt i deres praksis. Jeg vurderte derfor at det kvalitative intervjuet ville være best egnet.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet er den mest brukte formen for intervju. “Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd” (Dalen, 2011, s.26). Bakgrunnen for at jeg valgte denne intervjuformen er fordi jeg ønsker et dypdykk og få kunnskap om den sosiale virkeligheten til informantene. Fordelen med at intervjuet er semistrukturert er at jeg har en intervjuguide jeg kan støtte meg på i intervjuprosessen hvor jeg har et forberedt tema, men likevel være åpen for at intervjuet og samtalen kan gå andre veier underveis hvis interessante temaer skulle komme opp (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved at intervjuguiden ikke er lukket gjør at jeg kan være åpne for slike digresjoner, og at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til informanten.

Den potensielle negative siden ved semistrukturerte intervjuer er at det kan være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse på informanten (Dalen, 2011, s.20). Kvale & Brinkmann (2015, s.175) trekker frem at det er muligheter for at det kan oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten. Dalen (2011, s.20–21) trekker frem at solidaritet med intervjupersonene kan utgjøre et metodeproblem hvor forskeren har valgt å studere et tema hvor han eller hun selv er berørt av. Siden jeg har rekruttert informanter fra eget nettverk, vil forskningsetiske utfordringer ved dette diskuteres i kapittel **3.7 Etske aspekter og min rolle i prosjektet.**

3.4.2 Intervjuguide og pilotering

Firebaugh (2008, s.29) fokuserer på viktigheten av muligheten for å bli overrasket underveis i forskningen. Dette er viktig når man anvender intervju som metode. Det er viktig at jeg som forsker planlegger for at jeg kan bli overrasket og derfor ikke låser intervjuguiden slik at jeg er mer åpen for det uventede. Det å utarbeide en intervjuguide er en omfattende prosess og handler om å få frem temaene i problemstillingen inn i spørsmål som man skal stille informantene (Dalen, 2011, s.26). Prosessen med å utvikle en intervjuguide foregikk i 4 steg. Steg 1 var å utvikle et førsteutkast til en intervjuguide som kunne generere data som var viktige for å belyse problemstillingen min. Steg 2 var å diskutere førsteutkastet med veiledere, og deretter revidere intervjuguiden. Steg 3 var å pilotere denne intervjuguiden på to lærere med kjennskap til tematikken, og på bakgrunn av piloteringen og nye samtaler med veiledere, ferdigstilte jeg intervjuguiden min.

Ved å gjennomføre en pilotering av intervjuet får man også testet ut det tekniske utstyret slik at man får forsikret seg om at alt fungerer slik det skal med tanke på lyd kvalitet og opptak (Dalen, 2011, s.30–31). Hvis det er noen spørsmål som er utydelige for personen man gjennomfører prøveintervjuet på eller hvis man oppdager noe selv, vil det da være mulighet for å gjøre endringer på intervjuguiden før de ordentlige intervjuene på informantene. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju hvor jeg fikk testet ut utstyret i tillegg til at jeg både fikk testet intervjuguiden og meg selv som intervjuer ved at jeg hørte på opptaket som ble gjort av prøveintervjuet. Det førte til at jeg fikk høre på hvordan stemmen min var i intervjusammenheng, og at jeg kunne foreta eventuelle endringer.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Ekstremismeprosjektet varte i fire uker og ble avsluttet med en skrivedag for elevene. Jeg ønsket at informantene skulle ha mulighet til å se på besvarelsene til elevene slik at det var muligheter for dem å reflektere over prosjektet før intervjuene med meg. Grunnet nedstengingen fra Regjering som ble gjennomført 13.12.2021 hvor blant annet videregående skoler ble satt til rødt nivå ville samtlige av informantene gjennomføre intervjuene digitalt (Regjeringen, 2021). Intervjuene ble gjennomført digitalt med «google-meet». Lydopptaket ble gjort med to apparater i form av telefon og nettbrett som begge var oppkoblet til diktafon-appen til UiO. Begrunnelsen for å anvende to apparater var fordi det minsket sannsynlighet for at opptaket går tapt ved at et av apparatene ikke skulle fungere. Alle intervjuene varte i cirka 40 minutter.

3.4.4 Transkripsjon og behandling av data

Etter at intervjuene og observasjonen av planleggingsmøtet var gjennomført ble lydopptakene sendt til «nettskjema.no» som er en tjeneste levert av Universitetet i Oslo, og som også er godkjent av NSD - *Norsk senter for forskningsdata*. Jeg logget derfor inn på «nettskjema.no» med feidebrukeren jeg har fått fra UiO og hørte på opptakene direkte i nettleseren. Å transkribere er å gjøre et lydopptak om til tekst, en slags transformasjon av tale til tekst og vil ikke bli lik det opprinnelige lydopptaket (Brinkmann & Kvale, 2018, s.108). Det er fordi detaljnivået man bruker i transkripsjonen avhenger av hva hensikten med intervjuene og forskningen er. På bakgrunn av at hensikten med denne masteravhandlingen som er å finne ut

hvordan norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt med samfunnskunnskap har jeg valgt å legge fokus på hva informantene sier, og dermed ikke på hvordan informantene sa det. I transkripsjonen har jeg derfor transkribert under reglene til vanlig rettskrivning heller enn lydrett transkripsjon (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005; Larsen, 2017). I tillegg har jeg heller ikke med pauser eller tenkeord som “eeeh” og “hmmm” grunnet at det ikke påvirker innholdet som kommer frem av transkripsjonen. Selve transkripsjonen ble gjennomført i Microsoft Word og tok overraskende lang tid da jeg gjorde alt selv. Ved å gjøre alt selv åpner det opp for at jeg blir enda bedre kjent med mitt eget datamaterialet. Når man intervjuer er fokuset på det å intervju personen, så analysen begynner først når man transkriberer (Brinkmann & Kvale, 2018).

Som tidligere nevnt tok jeg notater underveis i planleggingsmøtet samtidig som jeg tok lydopptak. Jeg hørte deretter gjennom dette lydopptaket samtidig som jeg fylte ut observasjonsnotatene mine med informasjon jeg hadde gått glipp av under selve møtet, og gjorde dette digitalt. Underveis i lydopptaket, når det kom relevant informasjon, detaljtranskriperte jeg disse delene. Etter dette var gjennomført ble alt dette lagret i samme digitale fil. Etter at transkripsjonen av lydopptakene fra intervjuene og observasjonen var fullført ble lydfilene slettet, og transkripsjonene ble aidentifisert og lagret på hjemmeområdet på UiO sine sider som er godkjent for lagring av grønne og gule data.

3.5 Datainnsamling

I denne delen av metodologien og forskningsdesignet vil jeg presentere utvalget, rekrutteringsprosessen og informantene.

3.5.1 Utvalg

For å kunne gjøre en undersøkelse av problemstillingen i studier er det viktig at man har et utvalg som passer problemstillingen godt. Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning hvor man tar utgangspunkt i færre informanter som da skal gi mye og god informasjon (Vedeler, 2009). Utvalget må kunne komme med informasjon som kan anvendes i problemstillingen eller ha kunnskap og erfaring om temaet slik at troverdigheten på prosjektet øker.

I valget av skole hvor jeg skulle finne informanter til masteroppgaven og studien la jeg spesielt vekt på to faktorer: 1. Egnethet og 2. Tilgjengelighet. Det første kriteriet handler om at skolen har de fagene og praktiserer tverrfaglige prosjekter i norsk og samfunnskunnskap. Det andre kriteriet omhandler tilgjengelighet som vil si at skolen og lærerne på skolen faktisk er villige til å være informanter i studien. Det var også avgjørende at informantene jeg hadde var utdannede norsklærere og underviste i minst ett fag til. På bakgrunn av nettverket mitt rekrutterte jeg dermed lærere ved en skole som skulle i gang med et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnsfag. Utvalget mitt er derfor strategisk fordi jeg valgte informanter som har erfaringer og kunnskap som er skreddersydd til problemstillingen min (Thagaard, 2018). Jeg skal videre redegjøre for selve rekrutteringsfasen av informantene.

3.5.2 Rekrutteringsfasen

I prosessen med å rekruttere informanter til masterprosjektet mitt opplevde jeg utfordringer med å finne skoler og lærere som skulle i gang med et tverrfaglig prosjekt der norsk var involvert. Dette kan ha flere årsaker, men en grunn kan være at dette er et nokså nytt tema siden de nye tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring ble innført i den videregående skolen høsten 2020, som også gjennom disse temaene ga retningslinjer for tverrfaglig samarbeid. Få skoler hadde derfor mye erfaring med dette. I tillegg var det pågående covid-19-pandemi i datainnsamlingsperioden, noe som også påvirket mine muligheter til å få innpass på ulike skoler.

Av den grunn endte jeg på nettverksrekruttering til prosjektet mitt. Tre lærere fra mitt nettverk sa seg villige til å delta som informanter, og at jeg kunne få samle inn og analysere data fra det tverrfaglige prosjektet de skulle planlegge og gjennomføre i norsk og samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap.

Fordi jeg rekrutterte fra eget nettverk, kan det føre til noe større fare for å bli identifisert sammenlignet med om jeg hadde rekruttert ved andre metoder som for eksempel ved å gå rundt på tilfeldige skoler og forhørt meg om noen av lærerne var villige til å være med på studien. Av den grunn informerte jeg informantene spesifikt om dette, og de har samtykket til deltakelse med denne informasjonen. Informasjonen er vedlagt i **Vedlegg A**.

Skolen jeg har rekruttert fra er en videregående skole som tidligere har jobbet med tverrfaglige prosjekter, og alle de tre deltakende lærerne som har bidratt i datainnsamlingen har alle erfaring med tverrfaglig samarbeid og utvikling av tverrfaglige prosjekter. Dette var noen jeg var klar over før jeg valgte denne skolen som forskningsarena. Utvalgsprosedyren er i denne avhandlingen derfor bevisst selektiv og forutinntatt (Cohen et al., 2011). De tre lærerne har også erfaring med tidligere samarbeid seg imellom. I mitt prosjekt har alle fått fiktive navn og kjønn, og kalles Julie, Reidun og Kari. Alle tre informantene deltok som både norsk- og samfunnskunnskapslærere. Det vil si at alle tre lærerne var en del av prosjektet, og det var disse tre jeg observerte i planleggingsfasen, og disse jeg også intervjuet hver for seg etter at prosjektet var gjennomført. Nedenfor ligger er en tabell som tydeliggjør informantenes rolle og erfaringer.

Informantens navn	Rolle i prosjektet	Erfaring med tverrfaglige prosjekter?
Julie	Deltok som både norsk- og samfunnskunnskapslærer.	Ja
Reidun	Deltok som både norsk- og samfunnskunnskapslærer.	Ja
Kari	Deltok som både norsk- og samfunnskunnskapslærer.	Ja

3.6 Analysearbeidet

Analysen av datamaterialet som er utvunnet fra de transkriberte intervjuene er kjernen i denne avhandlingen. Jeg har gjennomført en innholdsanalyse hvor hensikten er “å finne sammenhenger, gjøre sammenligner og stille spørsmål” (Larsen, 2017, s.114). Målet er derfor å hente mening ut fra materialet (Cresswell, 2014), og i tillegg finne sammenhenger i datamaterialet for å danne et utgangspunkt for besvarelsen av den overordnede problemstillingen. Analysen og fortolkningen av datamaterialet har som tidligere nevnt en hermeneutisk tilnærming, som er tanken om at man kun kan forstå meningen av et fenomen

hvis man knytter det opp mot sammenhengen meningen er en del av. På den måten kan vi forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2009). På den andre siden kan man heller ikke forstå helheten uten å forstå de mindre delene av datamaterialet, og i denne oppgaven har jeg beveget meg mellom disse prosessene, som da kalles en hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at man er avhengig av både helheten og enkeltdelene for å få et oversiktlig og helhetlig bilde av funnene fra datamaterialet (Kleven, 2014, s.191).

I praksis betyr dette at jeg har lest gjennom transkripsjonene av intervjuene, observasjonsnotatene, transkripsjonen av opptaket av planleggingsmøtet, prosjektplanen og vurderingskriteriene som ble utformet av lærerne på planleggingsmøtet, tre ganger slik også Larsen (2017, s.114) foreslår. Her var hensikten å få et helhetsinntrykk av informasjonen som informantene har kommet med. Videre gikk jeg inn i en tematisk tilnærming til datamaterialet da min hensikt med forskningen er å finne ut hvordan norskfaget blir ivaretatt i det tverrfaglige prosjektet. Det vil si at etter jeg hadde lest alle transkripsjonene og lest prosjektplanen, kategoriserte jeg de ulike tankene til informantene, og deretter satt de sammen slik at jeg fant likheter og ulikheter, og i tillegg en oversikt over hovedinntrykkene (Larsen, 2017, s.114). Analysearbeidet bestod i tillegg av å finne generelle likheter i datamaterialet. Denne metoden kalles innholdsanalyse som er en metode som ofte brukes i analyser av tekst som mitt materiale består av siden jeg har transkribert alt av lydopptak. Det er derfor en hyppig brukt metode i kvalitative studier (Grønmo, 2004; Larsen, 2017).

Etter at observasjonsnotatene, opptakene fra planleggingsmøte og intervjuene var transkribert og digitalisert sammen med prosjektplanen, begynte kodingen av tekstmaterialet. Koding av tekstmaterialet trekker Grønmo (2004) og Larsen (2017) frem som viktige steg for å få en oversikt over datamaterialet man har anskaffet seg. Utgangspunktet for fargekodene som ble dannet ut fra datamaterialet var problemstillingen min. Her presenterer jeg et eksempel på kodingen av tekstmaterialet:

Reidun: “Norsken er redskapet og skrivekompetansen og samfunnskunnskapen er innholdet med to forskjellige karakterer”.

I dette utdraget fra kodingen av tekstmaterialet er det to ulike farger, rød og blå. Den røde koden betyr at den merkede delen av utsagnet er tilknyttet “Norskfaget i det konkrete prosjektet”, den blå koden handler om “Tverrfaglighet”. De var også to andre fargekoder underveis i prosjektet som var oransje, som betyr at innholdet kan knyttes til “demokrati og medborgerskap” og grønn som handler om “Norsklæreren sin rolle i prosjektet”. I analysekapittelet fant jeg det hensiktsmessig å slå sammen den røde og den grønne koden da norskfaget i dette prosjektet og norsklærerens rolle henger sammen. Siden problemstillingen til oppgaven min er: “I hvilken grad og på hvilken måte ivaretas norskfaget i et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap?”, var det naturlig å velge analysekategorier som var relevante til den. Jeg ønsket å få et innblikk i hva informantene la i begrepet tverrfaglighet og hvordan de praktiserte det, derfor er tverrfaglighet en kategori. Siden det tverrfaglige prosjektet var om demokrati og medborgerskap var det interessant å se hva informantene koblet det tverrfaglige temaet til, og hvordan norskfaget er relevant i det. Dette er grunnen til at det ble en analysekategori. Den siste analysekategorien er den mest åpenbare da den handler om norskfaget i det konkrete prosjektet, hvor jeg så i datamaterialet at informantene mente at norskfaget har blitt ivaretatt gjennom ulike praksiser. Derfor var det den siste analysekategorien.

Etter denne prosessen lagde jeg en tabell som gjorde det lettere for meg å få en oversikt over datamaterialet mitt. Denne bestod av de ulike analysekategoriene: “Tverrfaglighet”, “Demokrati og medborgerskap” og “Norskfaget i det konkrete prosjektet”, som samtlige er sentrale for min problemstilling. Analysetabellen jeg har brukt i prosjektet gjør det mer oversiktlig for leseren, og for meg selv i arbeidet med diskusjonskapittelet:

Analysekategori	Datamaterialet	Eksempler på data
Tverrfaglighet Underkategori: <ol style="list-style-type: none"> Hva sier lærerne tverrfaglighet er? Hvilken posisjon har norskfaget i dette tverrfaglige prosjektet? 	Intervju	«Et fordypningsprosjekt hvor man inkluderer perspektiver fra ulike fag» (Kari) “Jo flere fag med jo mer tid og flere perspektiver på det man studerer” (Reidun). «Samarbeid mellom forskjellige fag på temaer» (Julie).
	Observasjon	“Norskfaget er med i form av en fagartikkel med drøfting. Målet er jo at de skal skrive en fagartikkel.” (Julie).

	Planleggingsdokumenter/ vurderingskriterier	Overskrift: Ekstremismeprojekt VG1 i norsk og samfunnsfag Vurderingskriteriene handler norskfaget kun om redskapsdelen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Språk, kommunikasjon og presisjon. 2. Struktur, rød tråd, evne til å svare på problemstilling. 3. Refleksjon og drøfting. 4. Kildebruk og sitering (også en del av samfunnskunnskap).
Demokrati og medborgerskap Underkategori <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger lærerne i demokrati og medborgerskap? 2. Hvordan kobler lærerne demokrati og medborgerskap opp mot norskfaget? 	Intervju	Elevene har tilegnet seg kunnskap gjennom “å lese artikler, se videoklipp og høre på podkaster om temaet har elevene gjennom samtale i timen med medelever og lærere oppnådd et godt nok kunnskapsnivå til å ha informert diskusjoner om temaet.” (Kari)
	Observasjon	“Hvorfor blir noen terrorister er det mest spennende å få frem” (Reidun).
	Prosjektplan	Felles problemstilling til fagartikkelen: “Hvilke faktorer, individuelle og i samfunnet, gjør at noen blir terrorist? Hva kan gjøres for å forebygge terrorisme?”
	Læreplan/overordnet del.	Overordnet del om demokrati og medborgerskap: <ul style="list-style-type: none"> - Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. - De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.
Norskfaget i det konkrete prosjektet Underkategori <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger lærerne i norskfagets betydning? 2. Hvilken del av norskfaget kommer frem? 3. Blir norskfaget ivaretatt? 4. Hvordan blir det ivaretatt? 	Intervju	Kari mener at norskfaget blir ivaretatt i prosjektet gjennom skriveopplæringen selv om hun i tillegg sier at de trolig kunne ha fokusert mer på skjønnlitteratur og kunst rundt 22.juli. (Kari)
	Observasjon	“Norskfaget er med i form av en fagartikkel med drøfting. Målet er jo at de skal skrive en fagartikkel.” (Julie) “De trenger også trening i å finne frem til informasjon selv, og vise at de kan vurdere ting kildekritisk.” (Julie).
	Prosjektplan/ informasjons- skriv om skivedagen	I prosjektplanen blir kompetansemålene som målet for prosjektet kun tatt fra samfunnskunnskap: <ul style="list-style-type: none"> - Utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier. - Gjør rede for sosialisering og drøfte hvordan identiteten og selvfølelse til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering. - Innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikhet i Norge og drøfte sammenhengen mellom ulikhet og utenforskap.
	Kompetansemål etter VG1 - norskfaget.	<ul style="list-style-type: none"> • Bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte. • Skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer.

- | | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mester tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål. |
|--|--|---|

3.7 Etiske aspekter og min rolle i prosjektet

Som forsker er det flere anerkjente prinsipper og retningslinjer som følger etiske verdier som man skal følge for at forskningen skal gjennomføres på etisk forsvarlig måte (Befring, 2016). Mangelfull validitet, kvalitet og transparens i prosjektet kan derfor føre til at forskningen blir eller kan virke uetisk. Målet med all forskning bør være at den skal bidra til forskningsfeltet på en god måte, og i tillegg bidra til menneskelige og vitenskapelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er flere etiske utfordringer i dette prosjektet. To av disse er knyttet til min rolle som forsker i prosjektet. For det første er det en utfordring at jeg har rekruttert informanter via mitt nettverk. Nettverksrekruttering kan skape utfordringer knyttet til objektivitet og forskerrollen. I tillegg kan det skape utfordringer med tanke på identifisering siden nettverksrekruttering kan snevre inn mulige informanter. Her har jeg vært ekstra oppmerksom på etiske prinsipper og rådført med nøy med NSD i flere omganger. Informantene har blitt informert om at nettverksrekruttering kan skape noe større fare for gjenkjennelse, og de var kjent med dette før de samtykket til deltakelse.

Et annet svært viktig etisk poeng er min rolle i prosjektet. Casen som ligger til grunn for min studie, er utført på en skole. Det tverrfaglige prosjektet har bestått av både en planleggingsfase, en gjennomføringsfase og en avslutningsfase, men det er kun samlet inn data fra planlegging- og avslutningsfasen. I planleggingsfasen hadde jeg en observatørrolle, der jeg observerte et planleggingsmøte av prosjektet, hvor jeg samlet inn data om prosjektet gjennom å gjøre notater underveis, lydopptak og i tillegg fikk tilgang på prosjektplan og vurderingskriteriene til prosjektet.

I avslutningsfasen deltok jeg som intervjuer der jeg gjennomførte og samlet inn data fra de tre lærerne. I gjennomføringsfasen har jeg imidlertid deltatt i prosjektet som underviser. Jeg har imidlertid ikke samlet inn data fra denne fasen og ikke brukt meg selv som informant. Min rolle i prosjektet kan beskrives slik:

Fase:	1) Planleggingsfasen med observasjonsdata og prosjektplandata	2) Gjennomføringsfase	3) Avslutningsfase
Min rolle:	Observatør av planleggingsmøte.	Deltaker.	Intervjuer av informantene.

Med deltaker menes her at jeg har undervist underveis i prosjektet, men ikke vært tilstede i klasserommene til informantene mine. For å unngå at min rolle som deltaker skal påvirke studien, svarene og resultatene i studien har jeg tatt noen forhåndsregler underveis i prosjektet. For det første har jeg vært ekstra oppmerksom på å ikke involvere meg eller komme med innspill i fase 1 og 3. Jeg har vært veldig bevisst på plassering i rom og at jeg har holdt avstand i pauser, ikke diskutert prosjektet med lærerne og generelt tatt liten plass under observasjon ved at jeg ikke satt ved samme bord som informantene, men lengre bak i lokalet med notatblokk, slik at jeg lot informantene ha minst mulig fokus på meg. Vedeler (2009) trekker også frem at det kan påvirke informantene at de vet at det de sier blir tatt opp ved bruk av diktafon. For å begrense effekten av dette informerte jeg informantene om at behandlingen av dataen blir gjort på en ordentlig og etterrettelig måte slik at de er klar over at det de sier ikke kan bli sporet tilbake til dem, fordi de også er anonymisert i prosjektet og i denne oppgaven.

Thagaard (2018, s.83) trekker frem at nærheten til informantene kan påvirke hvordan de oppfører seg i samarbeidet i nærheten av meg. Ved å gjøre disse forholdsreglene vil jeg minimere denne risikoen. For det andre har jeg altså gjort informantene ekstra oppmerksom på min rolle som forsker i prosjektet i form av at jeg skulle observere planleggingsmøtet i fase 1, kun undervise i fase 2 og deretter være intervjuer i fase 3. For det tredje har vært ekstra nøye med å ikke samle inn og publisere mer informasjon om hver deltakende lærer enn nødvendig, og har derfor utelatt informasjon om for eksempel kjønn og utdanning. I tillegg har jeg kontaktet, NSD - *Norsk senter for datalagring*, flere ganger for å forsikre meg at dette blir en etisk forsvarlig gjennomføring. Jeg har derfor gjennom hele oppgaven fulgt NSD sine retningslinjer og råd. Det innebærer at det etiske aspektet er ivaretatt ved at informantene er

ekspisitt informert om risikoen rundt sin egen identifiserbarhet når de sa ja til å bli med som informanter. I fase 3 av prosjektet som er avslutningsfasen som inneholder intervjuet var et av tiltakene jeg gjorde å ikke stille ledende spørsmål i oppfølgingsspørsmålene. Det er fordi min tanker som deltaker i fase 2, og min forforståelse lektorstudent, fremtidig norsklektor og tidligere elev på videregående skole påvirke min oppfatning og tolkning av hva informantene sier (Dalen, 2011).

Jeg har i tillegg valgt tverrfaglighet som tema i masteroppgaven, fordi jeg er opptatt av det positive rundt tema i tillegg til at det er viktig å få frem eventuelle konsekvenser av tverrfaglig praksis. Ved å ha denne interessen vil jeg trolig også ha forutinntatte holdninger og meninger om tema. For å unngå dette har jeg prøvd å reflektere over mine egen forutinntatthet og nå også reflektere over min egen rolle som forsker i dette prosjektet ved å være så transparent om ulike metodiske valg som har blitt tatt. Det har vært viktig for meg å følge balansen mellom det å ønske og få ut kunnskap til forskningen samtidig som jeg opptrer redelig og etisk. Til hjelp har det blitt utviklet anerkjente retningslinjer som man skal følge: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skal videre i denne delen av oppgaven først presentere forskerrollen, og deretter gjøre rede for hvordan jeg har fulgt disse retningslinjene.

3.7.1 Forskerrollen

Larsen (2017, s.124) kaller det at man kan bli påvirket av sin egen bakgrunn når man gjennomfører intervjuer for *intervjueffekt*. Jeg har redegjort godt for valgene jeg gjorde under observasjonen og intervjuene. Jeg har vært klar over at min rolle kan påvirke hva informantene. “Solidaritetskonflikter vil videre kunne påvirke *formidlingen* av forskningsresultatene” (Dalen, 2011, s.21). I analysen har jeg i tillegg reflektert og gjort meg så objektiv som mulig. For at en forskningsartikkel skal ha god kvalitet er det ifølge Cresswell og Miller viktig at forfatteren har god refleksivitet, det vil si at de er åpne om hvem de er og er klar over at deres bakgrunn og rolle kan påvirke informantene og datamaterialet (Cresswell & Miller, 2000, s.126).

3.7.2 Informert samtykke, NSD-søknad og konfidensialitet

Et grunnprinsipp i deltakelse i all forskning at det skal være gitt et fritt, forstått og informert samtykke (Befring, 2016, s.31). Jeg meldte hele prosjektet til NSD før sommeren 2021 hvor jeg presiserte detaljene i prosjektet, og søknaden ble godkjent 21.07.2021, dette ligger vedlagt i **Vedlegg C**. Etter at jeg hadde mottatt denne godkjennelsen kontaktet jeg de potensielle informantene, slik at vi kunne ha et møte. Dette var for å gi lærerne mer informasjon om hva masteroppgaven, studiet og hva det vil si for de å være med på studien. På møtet presenterte jeg og forklarte “informasjonsskrivet og samtykkeskjema” som er vedlagt i denne masteroppgaven. Det ble informert spesielt om deltakelse i prosjektet var frivillig, og at det var mulig å trekke seg når de selv ønsket det, uten å måtte ha en spesiell grunn til det. Siden jeg har rekruttert informanter via eget nettverk la jeg inn et ekstra punkt i informasjonsskrivet hvor jeg understreket at det var en ekstra risiko for å bli gjenkjent hvis man godtar å være informant. Befring (2016, s.33) trekker frem at det å delta i forskning ikke skal være forbundet med risiko. Risikoen blir minimert da jeg anonymiserer informantene samtidig og i tillegg til at jeg ikke tar hensyn til for eksempel dialekter når jeg transkriberte (Befring, 2016). Når alle informantene var godt fornøyde med informasjon og ikke hadde flere spørsmål skrev dem under på samtykkeskjema som ligger vedlagt i **Vedlegg A**.

Forskningsdataen ble behandlet på en forsvarlig og konfidensiell måte. Befring (2016, s.32) trekker frem at alle informanter har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Det er for å verne deres privatliv samt deres personlige integritet. Jeg brukte som tidligere nevnt “diktafon-appen” til UiO som sender dataen til nettskjema.no, som styres av UiO, og som er godkjent av NSD. Her er det kun jeg som har tilgang da den er passordbeskyttet med feide-innlogging. For å minske risikoen for deltakelse i prosjektet for informantene har jeg i tillegg ikke samlet inn mer informasjon enn strengt nødvendig. Jeg hentet derfor ikke inn for eksempel adresse, telefonnummer eller kjønn, fordi forskningen ikke krevde å ha den opplysningen. Det var i tillegg viktig for meg at informantene hadde en følelse at fordelene ved å delta var større enn eventuelle konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8 Kvaliteten i prosjektet

Kvaliteten i forskning defineres ofte av begrepene validitet og reliabilitet, som også blir kalt pålitelighet og gyldighet (Jacobsen, 2015, s.227). Formålet er å begrunne valgene som har blitt gjort slik at kvaliteten i forskningen blir så god som mulig. Det innebærer også å vurdere om funnene og studien generelt er relevant og gyldig. Grønmo (2004) trekker frem at denne prosessen er avgjørende for å komme frem til resultater i analysen som er holdbare. I denne delen av oppgaven skal jeg avgjøre studien sin validitet og reliabilitet ved å først ta for meg validitet i seg selv og deretter de tre sentrale begrepene i spørsmål om validitet, som er troverdighet, pålitelighet og overførbarhet, som kan bidra til å styrke avhandlingen sin kvalitet (Cresswell, 2014).

3.8.1 Validitet

Validitet i forskning omhandler troverdigheten i det som presenteres, tolkes, forklares og slutninger som trekkes (Maxwell, 2013). Grønmo (2004, s.221) trekker frem at validitet referer til datamaterialet gyldighet for problemstillingen som forskningen skal belyse. Validiteten i en studie kan styrkes ved at valgene knyttet til for eksempel metode for datainnsamling, utvalg og teori som blir foretatt underveis blir redegjort for (Tjora, 2017, s.234). I en studie kan det være flere aspekter som styrker eller svekker dens validitet, og målet til forskeren blir derfor å prøve å eliminere ulike feilkilder i forskningen (Johnson, 2013).

I forskning og spesielt kvalitativ forskning har det kommet større krav og forventninger om at forskningen som blir gjort skal være etisk gjennomført (Thagaard, 2018). Det er derfor viktig at forskeren er transparent om valgene som blir gjort gjennom prosjektet. Jeg har tidligere redegjort for de metodiske valgene jeg har gjennomført i **1.4 Metodologisk innfallsvinkel for å svare på problemstillingen** og **3.1 Kvalitativ metode**. Jeg har brukt en hermeneutisk tilnærming i analysen av datamaterialet. Det er fordi jeg da er opptatt av fortolkning av mening av det informantene formidler til meg som forsker. Dette bidrar til validitet fordi det er en vekselvirkning mellom del og helhet (Hjardemaal, 2014, s.191). Det innebærer også at alt datamaterialet må inkluderes i utarbeidelsen av funnene, og alt datamaterialet må analyseres og tolket før den kan benyttes som bevis (Befring, 2016; Everett & Furseth, 2012). Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming til analysen er det viktig at man er klar over sin rolle

som forsker, og at den kan påvirke resultatene. Dette er gjennomgående i kvalitativ forskning, og kalles “researcher bias”. Det innebærer at forskere ofte leter etter noe spesifikt, og derfor finner det de ønsker å finne. Johnson (2013, s.299) trekker frem at for å unngå dette er det viktig å ha en selvrefleksjon rundt til egen rolle i forskningen og sine forventninger til resultater. Dette er en kontinuerlig prosess som bør være gjennomgående i hele prosjektet og som også blir kalt refleksivitet, hvor forskeren gjennomfører en kritisk selvevaluering og har en indre dialog om sin egen rolle (Berger, 2015, s.220).

Et annet virkemiddel som kan brukes for å sikre validitet i forskningen er metodetriangulering. “As with triangulation of methods, triangulation of data sources within qualitative methods will seldom lead to a single, totally consistent picture. The point is to study and understand when and why there are differences” (Patton, 1999, s.1195; Cresswell & Miller, 2000). Ved å velge både semistrukturert intervju og observasjon som metoder øker derfor validiteten i forskningen. Utvalget mitt er hensiktsmessig da alle ble valgt siden de skulle gjennomføre et tverrfaglig prosjekt som var prekært for forskningen (Cohen et al., 2011, s.156). Ved at utvalget er hensiktsmessig er med på å øke troverdigheten til forskningen. Om forskningen er troverdig og har god validitet betyr at forskeren er åpen og velger riktig metode for å undersøke det ønskede fenomenet som videre handler om den indre validiteten i oppgaven (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I løpet av dette kapitlet har jeg gjort rede for valg av metode og transparent som (Thagaard, 2018) trekker frem som viktig for å sikre god reliabilitet i studien.

3.8.2 Reliabilitet og generalisering

Generalisering og pålitelighet går ut på at forskningen skal være reliabel, det vil si at det skal kunne gjennomføres hos et lignende utvalg, og i en sammenlignbar kontekst og ha liknende funn (Cohen et al., 2011; Patton, 1999). Generalisering i denne oppgaven vil være begrenset da all forskning foregår i en viss kontekst, hvor i dette tilfelle vil være på denne konkrete skolen. Det vil si at resultatene og forskningen vil kun hovedsakelig være gyldig for skolen jeg gjennomførte casestudien ved. Det er fordi det er informantenes personlig holdninger og tanker rundt problemstillingen jeg har lagt vekt på i utforming og gjennomførelsen av masteroppgaven. Det vil derfor generelt være vanskelig i kvalitative undersøkelser og generaliserer funnene, og det gjelder da også denne oppgaven. Reliabilitet handler om at

forskningen er pålitelig, og at det skal være mulig for andre forskere å reprodusere resultatet ved å gjøre de samme metodiske valgene (Thagaard, 2018). I løpet av dette kapitlet har jeg vært grundig til å forklare de ulike valgene som har blitt tatt i forskningen. Hensikten med det er for å skape en tillit hos leseren slik at både troverdigheten min og kvaliteten i oppgaven øker.

4.0 Analyse

I dette kapittelet skal jeg analysere datamaterialet fra observasjonen av planleggingsmøtet, transkripsjonen av intervjuer av lærerne, prosjektplanen som belyser kompetansemålene og vurderingskriteriene, for å utforske problemstillingen i avhandlingen: **“I hvilken grad og på hvilken måte ivaretas norskfaget i et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap om demokrati og medborgerskap?”**. Jeg skal i tillegg presentere funnene som jeg har analysert ut ifra datamaterialet. Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere prosjektet i sin helhet. Jeg vil redegjøre for hva formålet og hensikten med prosjektet var, hvordan det ble gjennomført, samt hvordan det ble vurdert av lærerne.

4.1 Presentasjon av prosjektet

De tre informantene gjennomførte et tverrfaglig prosjekt mellom norsk og samfunnskunnskap, som ble gjennomført over en periode på fire uker om demokrati og medborgerskap. Temaet for prosjektet var ifølge prosjektplanen som informantene hadde utviklet under planleggingsmøtet, “Ekstremisme og radikalisering”, hvor utgangspunktet var Anders Behring Breivik sin oppvekst, sosialisering- og radikaliseringsprosess, ekstremisme generelt og forebygging av ekstremisme. Planleggingsmøte som jeg observerte ble gjennomført i et tidsrom på cirka 4 timer hvor lærerne planla, utformet, fordelte ulike temaer og ansvar for ukene fremover mellom hverandre.

Prosjektet varte i fire uker hvor sluttproduktet var en fagartikkel produsert av elevene på skrive dagen den siste dagen i prosjektet. Fagartikkelen skulle handle om Anders Behring Breivik, og skulle inneholde en innledning, ett avsnitt om sosialisering, ett om ekstremisme og radikalisering, ett om forebygging av radikalisering og en konklusjon. Fagartikkelen skulle resultere i to karakterer, en i samfunnskunnskap og en i norsk skriftlig. I ukene prosjektet ble gjennomført ble hver uke satt av til de ulike temaene innenfor prosjektet. I praksis betød det at en uke gikk til sosialisering, en uke ble satt av til ekstremisme og radikalisering, en til forebygging og den siste uken som en skrive dag. Hensikten og kjernen med prosjektet var at elevene skulle få kunnskap om 22.juli, og gjøre dem mer observante på sin rolle som medborgere i samfunnet. Informantene kom også frem til at det har gått så lang tid siden 22.juli 2011, og elevene de har nå er født i 2005, og husker derfor ikke mye hvor de var og

hva de tenkte under terrorangrepet. Bakgrunnen for prosjektet var derfor å gi elevene et overblikk over hendelsene, og i tillegg gi dem en forståelse av hvordan det var mulig at terrorangrepet skjedde i Norge og hva man kan gjøre for å forhindre at det gjentar seg. I prosjektplanen var det to mål for prosjektet: Det første målet var at elevene skulle “Lære om 22.juli”, og det andre målet var at de skulle få en forståelse for “Hvorfor noen blir terrorister?”.

Selv om prosjektet som informantene har gjennomgått med elevene handler om vanskelige, kontroversielle og sensitive temaer, er ikke dette mitt fokus i denne studien. Jeg kommer til å fokusere på hvordan norskfaget ivaretas og hvordan norskfagets rolle er i et prosjekt som dette. Jeg har vedlagt en tabell som gjør prosjektet visuelt og mer forståelig her:

Uke	Tema	Aktiviteter
44	Planleggingsmøte om prosjektet.	4 timer langt planleggingsmøte mellom tre lærere.
46	Lærerne introduserte prosjektet og målet for dagen var å få en oversikt og skape inntrykk hos elevene.	“22.juli” - film på kino. Samtaler om film og tema i klasserom.
47	Elevene arbeidet med temaene sosialisering og ekstremisme.	Klasseromsundervisning, gruppearbeid og podkastlytting.
48	Elevene arbeidet med temaene radikaliserings og forebygging.	Klasseromsundervisning, oppsummering, podkastlytting og arbeidsdokument.
49	Elevene avsluttet prosjektet med en dag dedikert til skriving av fagartikkel som ble levert på slutten av denne dagen.	Tekstproduksjon hele dagen hvor sosialisering, ekstremisme, radikaliserings og forebygging skulle være hvert sitt avsnitt.
50	Vurdering av fagartikkel.	Lærerne vurderte fagartikkelen til elevene med en egen karakter i norsk skriftlig og en egen i samfunnskunnskap.

Prosjektet startet med at alle elevene i vg1 dro på kino for å se Erik Poppe sin film, “22.juli: Utøya”, hvor målet for dagen var å gi et inntrykk hos elevene av 22.juli. Etter filmvisningen prosesserte lærerne inntrykkene på skolen, og snakket om 22.juli generelt. I tillegg var lærerne tilgjengelig i plenum og en og en for å prate om følelsene elevene satt igjen med etter å ha sett filmen og lært om terrorangrepet. Etter tre uker med undervisning i de ulike temaene, hvor målet var å lage en disposisjon til hvert avsnitt og i tillegg begynne å skrive, var siste dagen i prosjektet en hel skrive dag hvor elevene fikk tid til å skrive med veiledning fra lærer. Sluttproduktet skulle vurderes i både samfunnskunnskap og norsk skriftlig.

4.2 Tre ulike analysekategorier

Videre i dette kapittelet skal jeg presentere tre ulike analysekategoriene som jeg har kommet frem til etter å ha arbeidet med datamaterialet fra observasjonen av planleggingsmøtet samt datamaterialet fra intervjuene av informantene, i tillegg til planleggingsdokumenter og vurderingskriteriene som informantene har brukt i vurderingen. Hvordan jeg kom frem til akkurat disse analysekategoriene og hvordan det har blitt analysert ble presentert i **3.6 Analysearbeidet**. Den første kategorien jeg skal presentere er “Tverrfaglighet”, deretter “Demokrati og medborgerskap” og til slutt “Norskfaget i det konkrete prosjektet”.

4.2.1 Tverrfaglighet

Jeg har valgt å bruke tverrfaglighet som en av analysekategoriene mine da det er sentralt for problemstillingen min, hvor jeg skal utforske hvordan norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt. Jeg ønsker å presentere hva informantene legger i tverrfaglighet og hvordan norskfaget kommer frem og blir ivaretatt i dette tverrfaglige prosjektet. Datamaterialet som blir brukt i dette delkapittelet er data fra intervjuene, observasjon av planleggingsmøte, vurderingskriterier og planleggingsdokumenter.

De tre informantene har ulike definisjoner på hva tverrfaglighet er, men hovedpoenget er relativt likt. Kari trekker frem at tverrfaglighet er: “Et fordypningsprosjekt hvor man inkluderer perspektiver fra ulike fag”. Hun trekker i tillegg frem samarbeid og et mer helhetlig bilde når hun får spørsmål om hva det første hun tenker på når hun hører ordet tverrfaglighet. Julie definerer tverrfaglighet som “samarbeid mellom forskjellige fag på temaer”. Hun trekker videre også frem viktigheten av det siden det gir rom til fordypning, og det er “viktig og bra

for elevene å lære og se verden fra flere vinkler”. Reidun definerer tverrfaglighet som det å jobbe med sammenhengen mellom fag, og det å se emnene fra flere fag sine perspektiv. Hun trekker videre også frem at “Faget er ofte en tvangstrøye, et rammeverk som er veldig stringent, men det er verden som er viktig. Jo flere fag med jo mer tid og flere perspektiver på det man studerer”. Det er i tråd med det også Kari og Julie trekker frem i sine intervjuer at tverrfaglighet gir muligheten til å se på “temaer” med ulike “perspektiver”. Reidun legger til at når man “jobber med noe tverrfaglig er at vi starter med noe ute i verden også finner vi fagene vi kan bruke til å diskutere det emne. Fagene er egentlig bare verktøy for å snakke om verden”.

Et funn her er at lærerne trekker frem at tverrfaglighet i teoretisk forstand er en mulighet til å få et bedre innblikk på temaer, fordi man får frem flere ulike perspektiver på temaet man jobber med når flere fag er involvert. I tillegg trekkes det frem at fagene har tydelige rammer, men at det er at elevene lærer om verden som er viktig. Og i det arbeidet kan tverrfaglighet være et fint verktøy.

Et annet funn under kategorien tverrfaglighet er at lærerne trekker frem tverrfaglighet som et viktig redskap for læring. Reidun mener at tverrfaglighet er nyttig fordi det gjør at vi kan få diskutert problemer i verden på en bedre måte. Dette er et syn som Kari deler. Hun mener at tverrfaglighet kan være et “viktig redskap for læring fordi man ser at man kan ha ulike briller på når man ser på et tema og at man kan ha ulike innfallsvinkler og at man lærer mer om et tema hvis man ser på det på ulike måter er nyttig for læringen”. Det er altså klart at samtlige informanter har en relativt lik oppfatning av hva tverrfaglighet er og fordelene med å jobbe tverrfaglig. I tillegg til den teoretiske oppfatning av hva tverrfaglighet er, trekker Reidun også frem læringsutbytte som et positivt aspekt ved å jobbe tverrfaglig i intervjuet: “Potensielt stor læringsutbytte og større enn enkeltfag kan kunne tilby alene, fordi fellesprosjekter gir mer tid og mulighet til en dypere forståelse av ting. Derfor også mer potensielt læringsutbytte”. Julie er enig i dette og trekker frem i intervjuet at i dette prosjektet så har hun aldri hatt så motiverte elever. Hun forteller at hun har hatt elever som sagt til henne: “jeg har aldri gledet meg til en skrive dag før, men det gjør jeg nå”. Julie tror det er fordi det er et spennende tema med ekstremisme, radikaliserings og sosialisering knyttet opp mot 22.juli og Anders Behring Breivik, og det gjør at elevene blir motiverte.

Et annet funn som kommer frem av analysen av datamaterialet er ulikheten mellom den teoretiske fremstillingen av tverrfaglighet og den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet mellom norskfaget og samfunnskunnskap. Under observasjonsmøte diskuterer informantene hvordan norskfaget skal komme med i det tverrfaglige prosjektet, hvor Julie sier: “Norskfaget er med i form av en fagartikkel med drøfting. Målet er jo at de skal skrive en fagartikkel” og senere i diskusjonen: “Vi ønsker at de skal skrive en tverrfaglig artikkel om ekstremisme med klare skriverammer”. Den teoretiske fremstillingen fra informantene om av hva tverrfaglighet er, og hva det bør være i praksis er i dette tilfelle motstridig til slik norskfaget blir implementert i det tverrfaglige prosjektet. I planleggingsdokumentet for prosjektet er overskriften “Ekstremismeprojekt VG1 i norsk og samfunnskunnskap” som tilsier at norskfaget og samfunnskunnskap skal ha like stor plass, men i vurderingskriteriene er de kriteriene som omhandler norskfaget kun knyttet opp mot norsk som redskapsfag i form av kategoriene: “1. Språk, kommunikasjon og presisjon. 2. Struktur, rød tråd, evne til å svare på problemstilling. 3. Refleksjon og drøfting 4. Kildebruk og sitering.” Disse vurderingskriteriene er vedlagt og kommentert i **4.2.3.4**

Vurderingskriteriene. Selv om informantene trakk frem at tverrfaglighet gjør at man kan se på dagsaktuelle temaer med ulike briller og fra ulike perspektiver er det motstridig med det som ble sagt i observasjonen, og det som står i vurderingskriteriene hvor norskfaget kommer frem kun “i form av en fagartikkel”. I tillegg er vurderingskriteriene knyttet til norskfaget som redskapsfag i form av at det som ble vurdert i norskfaget gikk på rammene rundt teksten istedenfor innholdet i det som ble skrevet.

4.2.2 Demokrati og medborgerskap

Jeg har valgt å bruke demokrati og medborgerskap som egen analysekategori da det både sentralt i problemstillingen i denne avhandlingen og for prosjektet som elevene har gjennomført. Grunnen til at demokrati og medborgerskap er relevant og sentralt til problemstillingen er fordi jeg ønsker å belyse hva lærerne legger i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og hvorfor lærerne ønsket å jobbe tverrfaglig med fagene norsk og samfunnskunnskap i et prosjekt som var knyttet til det tverrfaglige temaet. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan og om informantene knytter norskfaget opp mot demokrati og medborgerskap. Datamaterialet i dette delkapittelet er hentet fra intervjuene, observasjon av

planleggingsmøte, vurderingskriteriene, dokumenter fra planleggingen av prosjektet og læreplan i norskfaget.

Et funn under denne analysekategorien er at alle de ulike lærerne knytter det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap til spesielt det å være en medborger, og opplæring hos elevene for å skape en bevisstgjøring om at de kan påvirke samfunnet de er en del av. Julie sier i intervjuet at demokrati og medborgerskap handler om: “hvordan elevene kan bidra i samfunnet i egne liv, og som igjen skaper en form for medborgerskap”. Hun trekker også inn at hun assosierer det å “skape et inkluderende samfunn og skape elever som deltar i demokratiet” som en sentral del av det tverrfaglige temaet. Kari har relativt like tanker om hva demokrati og medborgerskap er, og knytter det opp mot “å gjøre elevene bevisst på ansvaret de har som medborgere, og er man en del av et samfunn så er man med på å utforme og påvirke det”. Det å bevisstgjøre elevene på den rollen de har i samfunnet er også noe Reidun assosierer det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap med: “å gjøre samtlige elever klar over den posisjonen de har i samfunnet overfor hverandre”.

Videre knytter samtlige lærer demokrati og medborgerskap opp mot temaene ekstremisme, radikaliserings og forebygging som var sentrale temaer i prosjektet som informantene har gjennomført. Julie sier:

“Jeg tenker at dette med radikaliserings og ekstremisme er veldig viktig, også i forhold til demokrati og medborgerskap siden en del av prosjektet er knyttet til forebygging og få dem til å reflektere rundt hva det er vi kan gjøre på skolen og på sosiale medier i hverdagen for å forebygge radikaliserings. Det å forstå den koblingen mellom utenforskap og radikaliserings og det å skjønne at det å inkludere og det å gå i dialog, det å utfordre og ikke skyve unna de som blir eller er i ferd med å bli ekstreme og radikaliserert.”

Her ser vi altså at Julie mener at prosjektet er knyttet til demokrati og medborgerskap siden forebygging er så sentralt i prosjektet som det er. Denne tanken forekommer også i intervjuet til Kari hvor hun sier: “Føler at vi har i stor grad gitt dem muligheten til å diskutere og snakke om temaer som er viktige for demokrati og medborgerskap, og at dette med forebygging har

fått et fokus i oppgaven”. Begge trekker frem forebygging som en meget sentral del av demokrati og medborgerskap, og i tillegg det å bevisstgjøre elevene på sine plikter som medborger er sentralt. Dette kommer også frem i intervjuet med Reidun:

“Vi snakker om dette her fordi alle disse elevene som sitter i klasserommene også kan møte noen av disse folkene som er potensielle terrorister. Ved å diskutere det så tar vi det inn i vår egen verden og egne liv slik at vi kanskje kan forhindre at de blir utstøtt.

Samtlige lærere har derfor en generell enighet om at demokrati og medborgerskap i dette prosjektet er knyttet opp mot forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og hva elevene kan gjøre for å forebygge generelt. På den andre siden kommer de i liten grad inn på hvorfor det er viktig for og i norskfaget. Et sentralt funn er derfor at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i liten grad blir knyttet opp mot norskfaget av informantene, og når det blir knyttet opp mot norskfaget er det redskapsdelen av norskfaget som kommer frem, som for eksempel lesing, skriving og samtaler.

Ut fra planleggingsdokumentet fikk elevene problemstillingen: *“Hvilke faktorer, individuelle og i samfunnet, gjør at noen blir terrorist? Hva kan gjøres for å forebygge terrorisme?”*.

Denne er også knyttet til samfunnskunnskap, noe som også Julie kommenterer i intervjuet om innholdet i prosjektet: *“Innholdsmessig og tematisk kan man argumentere for at det er veldig samfunnsfaglig ...”*. Reidun sier i intervjuet at *“Vi har lagt opp til at elevene får hatt mye samtaler slik at de får kommet frem til løsninger”*, hvor hun mener at demokrati og medborgerskap kan knyttes opp mot norskfaget gjennom samtaler. Kari trekker også frem samtale rundt temaet som relevant for norskfaget:

“Selve prosjektet før skrivingen er veldig dialogbasert, at elevene går i samtale med hverandre, mye bruk av I-G-P, tenke over ting selv også snakke med personen ved siden av, også diskutere i grupper. Dialog har vært sentralt”.

Kari trekker i tillegg frem som er relevant for norskfaget at elevene har tilegnet seg kunnskap gjennom å lese artikler, se videoklipp og høre på podkaster om temaet. I tillegg har elevene

gjennom samtaler i timen med medelever og lærere oppnådd et godt nok kunnskapsnivå til å ha informert diskusjoner om temaet.

4.2.3 Norskfaget i det konkrete prosjektet

I denne analysekategorien som jeg har valgt å kalle “Norskfaget i det konkrete prosjektet” har jeg valgt å fokusere på seks underkategorier innenfor denne kategorien som er relevant i datamaterialet og funnene til studien. Disse underkategoriene er som følger: “norskfagets betydning”, “norskfaget og norsklæreren sin rolle i tverrfaglige prosjekter”, “norskfaget og norsklæreren sin rolle i dette tverrfaglige prosjektet”, “vurderingskriteriene”, “kildearbeid” og “blir norskfaget ivaretatt”. Innledningsvis i dette delkapittelet har jeg valgt å presentere hva lærerne mener norskfagets betydning er, og deretter presentert hva informantene tenker om hvilken rolle norskfaget og norsklæreren bør ha i tverrfaglig prosjekter, og deretter hvilken rolle norskfaget og norsklæreren hadde i dette konkrete prosjektet. Deretter presenterer jeg de to underkategoriene der informantene mener at norskfaget ble ivaretatt gjennom: “vurderingskriterier” og “kildearbeid”. Avslutningsvis undersøker jeg om norskfaget ble ivaretatt i prosjektet.

4.2.3.1 Norskfagets betydning

Kari mener at den viktigste delen av norskfaget er å lære elevene: “Å skrive og lese. Det å lære de å lese mye og skrive relativt godt”. Julie trekker også frem skrivekompetanse som en av de viktigste tingene i norskfaget: “... jeg mener skriving er viktig i norskfaget fordi mange elever sliter med skriving. Og det å knekke skrivekoden og bli gode på det har enormt mye å si for andre fag på videregående og i arbeidslivet senere”. Her finnes det likheter i svarene til Kari og Reidun i intervjuene som også trekker frem skrive- og leseferdigheter som den viktigste tingen elevene lærer i løpet av videregående i norskfaget: “Aller viktigste er å lære å skrive godt nok til å fungere på høyere utdanning. Bak det kommer det å kunne lese og innhente informasjon fra tekst”. Et funn her er at de tre informantene mener at skrivekompetanse og leseferdighetene er det viktigste i norskfaget.

Reidun trekker i tillegg frem debatten om hva norskfaget bør være. Ifølge hun er: “Norskfaget som et verktøysfag synes jeg er viktigere enn dannelsesbiten. Der vil norsklæreren dele seg i to leire.” Reidun reflekterer videre over forholdet mellom disse to delene i norskfaget:

“Spørsmålet er om disse to tingene må konkurrere med hverandre. Hvis vi leser gamle tekster og elevene ikke får noe ut av det finnes det heller andre viktigere ting. Men det bør også være mulig å få til begge deler, altså dannelse og skriveopplæring.”

Her mener Reidun at det ikke er hensiktsmessig for elevene å lese gamle tekster fra 1800-tallet hvis elevene ikke får noe ut av det, og at man eventuelt kan undervise om temaet på andre måter eller flytte fokuset til opplæringen av skriveferdigheter. Et sentralt funn er at lærerne trekker frem redskapsdelen av norskfaget som viktigere enn kultur-, dannelse- og identitetsutviklingsdelen av faget.

4.2.3.2 Norskfaget og norsklæreren sin rolle i tverrfaglige prosjekter

Norskfaget og norsklæreren sin rolle i tverrfaglige prosjekter kan både være å være ansvarlige for innholdet i undervisningen og som en skrivelærer i form av opplæring av skriveferdigheter og lesestrategier. Kari mener norsklæreren sin oppgave i tverrfaglige prosjekter er “å veilede i skriveprosessen og gi elevene forståelse for sjanger og gi tilbakemeldinger.” Det er fordi hun mener at norsklæreren har en kompetanse og en erfaring med å hjelpe elever med å skrive lengre tekster. Hun trekker også fram: “At man kjenner godt til de ulike sjangrene og at man kan bidra til ekstra med tanke på språk, og ikke bare rettskriving, men også det å bruke fagbegreper og formulerer seg på en tydelig måte”. Hun trekker videre også frem i intervjuet at norskfaget i et tverrfaglig prosjekt kan bidra med:

“Å få elevene til å lese og tilegne seg en forståelse for hva de leser. Hjelp dem med å avkode tekstene de leser og med lesestrategier og studieteknikk. Og det hjelper dem med å få en forståelse for hva man skal skrive og hvordan man skal skrive det”.

Dette er også Julie enig i, da hun trekker frem skriveopplæring som norsklæreren sin rolle i tverrfaglige prosjekter: “... det med skriveopplæring og det å faktisk være god på skriveopplæring. Der har norsklæreren særlig ansvar”. Hun trekker også videre frem ansvaret for tekstproduksjon som hun mener norsklæreren står ansvarlig for:

“At vi som norsklærere bygger opp til en skriftlig tekst gjennom prosjektet ved at de har en innlæring, så skal de skrive litt også diskutere litt også får de en lang førskrivningsprosess slik at de er klare for å begynne å skrive, jobbe med struktur og tekstskaping også i norskfaget.”

Julie mener i tillegg at norsklæreren har en spesiell rolle i tverrfaglige prosjekter:

“Tverrfaglige prosjekter handler mye om å lese tekster og skrive tekster, hvert fall slik som vi har gjort det. Norsklæreren har god tekstkompetanse og norsklæreren bør være sentral i form av å finne gode tekster som elevene skal lese og være sentral i skriveprosessen, og i skriveopplæring”.

Her argumenterer hun for at norskfaget bør være mer et redskap, og et redskapsfag slik også Reidun gjorde selv om hun åpnet rom til dannelsesdelen av faget. Samtlige av informantene mener at norsklæreren kan bidra tekst- og skrivekompetanse, veiledning og det å være sentral i skriveprosessen, og i selve tekstproduksjonen.

4.2.3.3 Norskfaget og norsklæreren sin rolle i dette tverrfaglige prosjektet

“Et av kompetansemålene i norskfaget er å skrive fagtekster, og skrive og bearbeide egne tekster. Ut fra tilbakemeldinger, god tekstbinding og bruke kilder på en selvstendig og etterrettelig måte”, slik beskriver Julie norskfagets rolle i dette prosjektet. Hun trekker i tillegg inn at i dette prosjektet er “Kjerneelementet: Skriftlig tekstskaping, der har norsklæreren mye å bidra med”. Likevel poengterer hun at: “I andre prosjekter har norskfaget forrang, men i dette prosjektet har norskfaget blitt fokusert og brukt til skriving, skriveopplæring og kilder”. Dette er noe som er i tråd med det Reidun sier om prosjektet: “Norskfaget er redskapet og skrivekompetansen og samfunnskunnskap er innholdet”.

Et sentralt funn i denne underkategorien er at norskfagets rolle i prosjektet er å skrive fagartikkel. Norskfagets rolle i prosjektet blir reflektert rundt av alle informantene hvor de kommer frem til at norskfaget har en posisjon i prosjektet som et redskapsfag da det å skrive fagtekst er norskfagets rolle i dette prosjektet. Likevel kommer det frem at i andre prosjekter

har norskfaget en større rolle, men i dette prosjektet er det et redskapsfag. Det kan være fordi tema i dette prosjektet er mer knyttet til samfunnskunnskap og ikke like knyttet til norsk.

I intervjuet trekker også Reidun frem at i “Prosjektet vi har hatt nå har målet vært å skrive en fagartikkel og eventuelt øke lesekompetansen. Her er norskfaget et verktøyfag, 100%, men sånn er det ikke alle prosjekter”. Dette er i tråd med prosjektplanen og informasjonsskrivet til elevene hvor de fikk beskjeden: “Du skal bruke fagstoffet vi har jobbet med om ekstremisme, radikalisering og sosialisering og eksempler om Breivik til å skrive en fagartikkel med god struktur og godt, akademisk språk”. På den andre siden i prosjektplanen hvor informantene har skrevet opp kompetansemålene, som målet er å oppnå i prosjektet, er kun hentet fra læreplanen i samfunnskunnskap:

1. Utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier.
2. Gjør rede for sosialisering og drøfte hvordan identiteten og selvfølelse til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering.
3. Innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikhet i Norge og drøfte sammenhengen mellom ulikhet og utenforskap.

Kari mener likevel at norskfaget har en sentral rolle i prosjektet gjennom skriveopplæringen selv om hun i tillegg sier at de trolig kunne ha fokusert mer på skjønnlitteratur og kunst rundt 22.juli. Hun sier at norskfaget ble ivaretatt: “Gjennom kildearbeidet, det er et prosjekt som fokuserer på et samfunnsfaglig tema hvor 22.juli og ekstremisme og terrorisme står som kompetansemål i læreplanen i samfunnskunnskap”. Likevel trekker hun frem at de brukte skjønnlitterære tekster i undervisningen som utdrag fra boken til Åse Seierstad, *En av oss*, og minnediktet til Frode Grytten som ble skrevet dagene etter 22.juli. Julie på den andre siden reflekterer også om hun kan være inhabil i spørsmålet hva norsklæreren bør gjøre og hva norskfaget bør være i dette prosjektet siden hun ikke har hovedfag i norsk. Hun hevder i tillegg at: “En som har norsk som hovedfag vil kanskje sett balansen i tverrfaglige prosjektene annerledes enn meg”. Julie hevder likevel at norskfaget er godt representert og er “spot on i

forhold til fagfornyelsen siden hvor det står at de skal skrive fagartikler om ikke bare om norskfaget, men om tverrfaglige temaer”.

Samfunnskunnskap er likevel faget som blir fokusert på i planleggingsmøtet som jeg observerte. Norskfaget blir trukket frem når det er snakk om hva elevene skal sitte igjen med og hva elevene skal produsere. Dette er noe som også samtlige informanter trekker frem. Ifølge de har norskfaget likevel en sentral rolle, og blir ivaretatt hovedsakelig gjennom skriftlig tekstproduksjon. I tillegg til dette trekker informantene frem kildearbeidet og vurderingskriteriene som relevant til norskfaget, og som gjør at norskfaget blir tilstrekkelig ivaretatt. Videre i dette delkapittelet skal jeg presentere underkategoriene kildearbeidet og vurderingskriteriene som er de delene av prosjektet som informantene mener norskfaget blir ivaretatt gjennom.

4.2.3.4 Vurderingskriteriene

For å finne ut av i hvilken grad norskfaget blir ivaretatt i dette prosjektet har jeg valgt å anvende vurderingskriteriene som en del av datamaterialet til å undersøke problemstillingen. Vurderingskriteriene som lærerne brukte til å vurdere elevene ligger vedlagt her:

Vurderingskriterier, fagartikkel

Vurderingskriterier	Lav	Middels	Høy
Samfunnsfag: sosialisering. Bruk av teorier om sosialisering - drøfting av case. (forslag til hva som kan være med: definisjoner av begreper, gjennomgang av Eriksons teori)	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Samfunnsfag: radikaliserings og ekstremisme. Bruk av teorier og drøfting av case. (Forslag: definisjoner av begrepene radikaliserings og ekstremisme, inngruppe/utgruppe, diskutere Bjørgos radikaliserings typologi).	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Samfunnsfag: forebygging. Bruk av teorier og drøfting av case	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Norsk Språk, kommunikasjon og presisjon. Om teksten kommuniserer godt og uttrykker seg presist. Om teksten har skrivefeil og setningsfeil	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Norsk: Struktur, rød tråd, evne til å svare på problemstilling. Om teksten har en problemstilling som går som en rød tråd gjennom besvarelsen. Om teksten har en tydelig struktur (fem avsnitt) og at avsnittene er tydelig markerte og behandler ett og ett emne.	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Norsk: Refleksjon og drøfting. Viser evne til å bygge opp argumentasjon på en måte som besvarer problemstillingen Viser god evne til refleksjon.	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Norsk & samfunnsfag: Kildebruk og sitering. Bruker troverdige kilder, oppgir kilder korrekt underveis i teksten og i kildelista. Bruker og markerer sitater fra kilder om breiviks liv med "anførselstegn" og oppgir kilder (podkasten om 22. juli, skrifter og familien på silkestrå)	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Kort kommentar og karakter			

Vurderingskriteriene er fargekodet i grønn og beige, hvor den grønne delen omhandler det som blir vurdert i samfunnskunnskap og den beige det som blir vurdert i norskfaget. Elevene får altså en karakter i samfunnskunnskap og en karakter i norsk skriftlig. Grunnen til at det står samfunnsfag er trolig fordi det var det tidligere navnet på faget. Her ser man at det som blir vurdert i samfunnskunnskap er innholdet i form av temaene sosialisering, radikaliserings, ekstremisme og forebygging. Disse blir vurdert i tre ulike grader: i liten grad, i noen grad og i stor grad. Norskfaget har den beige fargen og vurderingen går på den skriftlige karakteren i norskfaget. Kategoriene som er visualisert ovenfor ser vi tydelige eksempler på norskfaget som redskapsfag er synlig. Det som fokuseres på og vurderes er språk, kommunikasjon, presisjon, struktur og evnen til å svare på problemstillingen. I tillegg vurderes evnen eleven har til å vise refleksjon. Det siste punktet som blir vurdert går på både norsk og samfunnskunnskap og omhandler kildebruk og sitering hvor fokuset går på om elevene

anvender troverdige kilder, og om disse føres korrekt underveis i fagartikkelen og i litteraturlisten i slutten av teksten.

På spørsmålet i intervjuet om hvordan de kom frem til akkurat disse vurderingskriteriene i et norskfaglig perspektiv svarer Kari: “På Udir finnes det noen råd om hvordan vurderingskriterier burde se ut i hvert fag som man lar seg først og fremst inspirere av det også tilpasser man det til prosjektet slik at det blir litt mer spesifikt slik at elevene får en god forståelse av hva som forventes”. Dette er et svar som forekommer hos de andre hvor Reidun sier: “Det er standard valg av kriterier i norskfaget. En variant av de vi alltid bruker”, og Julie sitt: “De er basert på varianter av de felleskriteriene på vg3. Så har vi plukket ut noen av de som vi synes er viktige i forhold til denne oppgaven her”. Her er altså samtlige informanter enige, dette er trolig fordi de utviklet vurderingskriteriene sammen og har jobbet sammen i flere år. Når det kommer til vurderingen av det norskfaglige i prosjektet og i fagartikkelen, påpeker Julie: “Det har vi prøvd å gjøre i vurderingskriteriene; det å vurdere innhold og forståelse i samfunnskunnskap og språk, struktur og kildebruk i norskfaget”. Med tanke på vurderingen av det norskfaglige i fagartikkelen legger Kari fokuset på:

“Når jeg ser på norskfaget så ser jeg på strukturen, måten den er skrevet på med tanke på grammatikk, og hvor presis eleven har vært og eleven er god på å bruke fagbegreper og godt språk, og om de klarer å drøfte og forstå hva de begrepene innebærer”.

Kari skiller dermed oppgaven i to og ser lite på innhold i norskvurderingen av teksten. Reidun har den samme praksisen selv om hun er mer kortfattet med svaret: “Norskfaget er redskapet og skrivekompetansen og samfunnskunnskap er innholdet med to forskjellige karakterer”. Dette er i tråd med det som ble diskutert under planleggingsmøtet hvor Reidun sa:

“Hva er det vi vil at de skal sitte igjen med tanke på vurderingskriteriene. Skriver opp sosialisering og identitet, ekkokammer, jeg er selv interessert i radikaliseringsprosessen hvor utenforskapet er sentralt.”

Et funn er derfor at det er lite fokus på innholdet knyttet opp mot norskfaget og samtlige informanter har en oppfatning om at norskfaget er et redskapsfag, men at det blir ivaretatt blant annet gjennom vurderingskriteriene siden de tar for seg alle de sentrale delene av norskfaget som er knyttet opp mot å skrive en tekst og forarbeidet opp mot å skrive en tekst. Dette er også i tråd med to av kompetansemålene etter VG1 i norskfaget på studieforberevende utdanningsprogram:

1. Skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer.
2. Skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestrer tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12).

4.2.3.5 Kildearbeidet

Et av aspektene ved prosjektet som informantene trekker frem som viktig for at norskfaget ble ivaretatt er kildearbeidet elevene har gjort gjennom prosjektet. Reidun poengterer i intervjuet: “Vi ga de my kilder, valgte ut kilder til dem som de jobbet med på mange forskjellige måter hvor fokuset var å hente ut informasjon”. Dette er i tråd med det hun sa i planleggingsmøtet: “De trenger å lese tekster og sammenfatte de, og putte det inn i egen tekst”. Kari bekrefter i intervjuet at kildearbeidet og arbeidet med tekster har vært en stor del av prosjektet: “Elevene har jobbet med mange fagtekster og lært hvordan man skal ta notater, så de har lært mye av det også”.

Informantene mener her at kildearbeidet gjør at norskfaget blir ivaretatt i prosjektet siden de trenger trening i å jobbe med fagtekster hvor målet var å hente ut informasjon. Som Reidun trekker frem i intervjuet var tekstene som ble jobbet med underveis i undervisningen plukket ut for elevene, men elevene fikk også mulighet til å bruke internett og kilder de fant selv til fagartikkelen.

Julie kommenterer på at kildearbeidet elevene har gjort i sitt intervju hvor hun synes elevene har “jobbet veldig godt med kilder og at de virkelig har forstått hvordan man gjør det”. Her trekker de også frem at kildearbeid er et av kompetansemålene i norskfaget som gjør at de er enige om at norskfaget er tilstrekkelig ivaretatt. Under planleggingsmøtet sier Julie at elevene “trenger også trening i å finne frem til informasjon selv, og vise at de kan vurdere ting

kildekritisk”, noe hun også bekrefter og gjentar i intervjuet når fokuserer på at kildearbeidet som inngår i lesingen i norskfaget er veldig viktig: “Det å jobbe med kilder også er viktig, det vil si kritisk tilnærming til tekst og kildearbeid”. Videre knytter hun det opp mot det tverrfaglige ved at kildekritikk og kildebruk både gjelder i norsk og i samfunnskunnskap: “Kildebruk, drøfting er også viktig i samfunnskunnskap og innhold er viktig i norskfaget så det går over i hverandre”.

Et annet funn er at kildekritikk og kildearbeid er noe alle informantene trekker frem som viktige i prosjektet og for norskfagets rolle. Julie knytter det til “kritisk tilnærming til tekst” som er en av kjerneelementene i norskfaget. De knytter også kildebruk som viktig i både norskog i samfunnskunnskap. De mener derfor at en av måtene norskfaget ble ivaretatt i dette prosjektet var gjennom kildekritikk og arbeidet med kilder.

4.2.3.6 Blir norskfaget ivaretatt?

Kari trakk frem i intervjuet at for å ivareta norskfaget i enda større grad kunne: “Vi tatt for oss kulturmøter som er norskfaglig i dette prosjektet, men det føltes ikke så relevant, og det hadde bare blitt en stor samlepakke bare for å påtvinge norskfaget i prosjektet”. Her gjør hun altså i tillegg en refleksjon over hvordan det kunne blitt mer ivaretatt. Kari mener også at siden alle som har samarbeidet på dette prosjektet har norskfaglige bakgrunn blir: “... norskfaget automatisk ivaretatt gjennom veiledning i skriveprosessen og ved å gjøre det tydelig gjennom vurderingskriteriene hva som blir vurdert i norskfaget i artikkelen”. Julie på den andre siden er litt mer skeptisk til om norskfaget ble tilstrekkelig ivaretatt. På spørsmålet om hun synes norskfaget ble ivaretatt i prosjektet svarer hun:

“Ja, men det kunne blitt ivaretatt bedre når jeg sitter og prater med deg. Ved at vi hadde hatt mer prosessorientert skriving, men til vårt forsvar hadde vi mer prosessorientert skriving i forrige tverrfaglig prosjekt om retorisk analyse. Der hadde vi at de leverte utkast, bearbeidet og leverte igjen.”

Her trekker Julie frem et tidligere prosjekt som omhandlet retorisk analyse av reklameplakater og politiske plakater hvor elevene brukte to fulle dager med timer til å jobbe med analyse på ulike måter. Her er Reidun enig med Julie da hun også trekker frem andre prosjekter og

årsplanen i norsk og samfunnskunnskap som helhet: “Hvis man ser på årsplanen vår som helhet blir norskfaget ivaretatt, men dette er et av prosjektet hvor norsk er mest et redskapsfag. Derfor kanskje minst ivaretatt, men på den andre siden har de lest, skrevet og jobbet med ulike typer kilder”. Her argumenterer Reidun for at prosjektet legger opp til at norsk blir et redskapsfag, men at det likevel ikke betyr at det ikke har blitt ivaretatt siden redskapsdelen av norskfaget er en stor del av faget. Kari trekker frem at “prosjektet fokuserer på et samfunnsfaglig tema”, som vil si at alle informantene mener prosjektet er mer knyttet til samfunnskunnskap, men at norskfaget fortsatt ble ivaretatt. Hvis man skulle ha tatt med noe mer av norskfaget hadde det blitt påtvunget slik Kari trakk frem.

Kari mener at likevel norskfaget kunne vært mer ivaretatt ved at de hadde “fått elevene til å lese mer skjønnlitteratur, fått elevene til å lese mer og knyttet det mer opp mot kultur i et multikulturelt samfunn, og overgangen til dette prosjektet”. Hun påpeker her ulike deler som kunne vært gjort annerledes før og under prosjektet som hadde gjort det bedre, men konkluderer selv med: “Alt i alt synes jeg norskfaget er godt ivaretatt, men man kan alltid gjøre andre ting”. Reidun er mer tydelig på at norskfaget er ivaretatt, men reflekterer likevel over: “... jeg tipper du kan finne norsklærere som ville sagt nei, men da tenker jeg at man har litt feil fokus på hva norskfaget er for noe og kan være”. Julie reflekterer også rundt hvordan prosjektet kunne vært enda mer norskfaglig: “hvis vi hadde lagt mer fokus på prosessen i å skrive, men det rakk vi ikke denne gangen”.

Norskfaget i dette prosjektet ble i liten grad knyttet opp mot de store tematiske tverrfaglige perspektivene som de knyttet til tverrfaglighet i intervjuene, men ble likevel ivaretatt ifølge informantene. Det ble ivaretatt gjennom at produktet skulle være en skriftlig fagartikkel som skulle skrives på bakgrunn av ulike kilder som ble lest av elevene i timene, og deretter vurderes ut ifra vurderingskriterier som var delt opp med en del med kriterier knyttet til norskfaget og den andre delen knyttet opp mot samfunnskunnskap. Julie og Kari reflekterer likevel over at norskfaget kunne i større grad vært mer ivaretatt med arbeid med mer skjønnlitteratur og prosessorientert skriving. Likevel mener informantene at norskfaget ble tilstrekkelig ivaretatt gjennom vurderingskriteriene, tekstproduksjon og kildearbeidet.

5.0 Diskusjon

Analysen i forrige kapittel baserte seg på studiens problemstilling. I følgende kapittel skal jeg diskutere disse funnene opp mot den teoretiske innrammingen til oppgaven som ble presentert i det andre kapittelet i avhandlingen. Jeg anvender de samme kategoriene som jeg brukte til å analysere datamaterialet analysekapittelet. Disse er “Tverrfaglighet”, “Demokrati og medborgerskap” og “Norskfaget i det konkrete prosjektet”.

5.1 Tverrfaglighet

Et funn i min analyse er at informantene ser tverrfaglighet som en god mulighet og et godt verktøy for å få et godt innblikk på temaer i verden fra ulike perspektiver. Dette er i tråd med Drake & Burns (2004, s.4) som påpeker at tverrfaglighet handler om å koble sammen flere fag i skolen til problemer i verden. Samtidig er det interessant at prosjektet er innenfor flere grader av tverrfaglighet, men tar er mest innom integrert tverrfaglighet (Jf. Drake & Reid, 2018) hvor fagene skolefagene og planleggingen integreres i arbeid med et tverrfaglig tema legges alt til rette for visjonen informantene har om tverrfaglig samarbeid siden man kan se på et “real world-problem” (Jf. Mathison & Freeman, 1997) med ulike innfallsvinkler (Jf. Bolstad, 2022). Dette funnet er også i tråd med slik det defineres av Bolstad (2022) om at “tverrfaglighet kjennetegnes også ved at fagene integreres og glir over i hverandre i større eller mindre grad ...” (Jf. Bolstad, 2022). I min casestudie ser man at dette forekommer også her i form av at undervisningen til informantene har blitt lagt opp til at man blant annet leser og skriver disposisjoner til avsnitt i fagartikkel om sosialisering, radikaliserings, ekstremisme og forebygging i timene, som alle er temaer i samfunnskunnskap. På den måten glir fagene i hverandre i stor grad.

Et annet funn i kategorien tverrfaglighet er at lærerne trekker frem tverrfaglighet som et viktig redskap for læring. Det er i tråd med Bolstad (2020, s.25) som trekker frem at en tverrfaglig praksis i klasserommet med flere ulike faglige perspektiver kan bidra til et skapende og utforskende miljø, og et større læringsutbytte for elevene. En av lærerne trakk også frem at hun hadde en elev som kom bort til henne og poengterte at hun aldri har gledet seg til en skrive dag før, men at hun gjorde det nå, som kan være et tegn på at den tverrfaglige vinklingen på undervisning har skapt et utforskende miljø og et læringsutbytte slik Bolstad

trekker frem, og som også er sentralt i kjerneelementene i norsk. I NOU 2015: 8 var en del av begrunnelsen for innføringen av de tverrfaglige temaene at det kom til å bidra til mer tverrfaglig samarbeid og en bedre helhetsforståelse hos elevene. Det er også noe lærerne trekker frem da tverrfaglige prosjekter gir mer tid til å gå i dybden i temaer, og dermed også et større læringsutbytte hos elevene.

Et tredje funn i analysekapittelet under tverrfaglighet er at det er ulikheter mellom den teoretiske fremstillingen av tverrfaglighet er den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige prosjektet mellom norsk og samfunnskunnskap. Det i tråd med funnene i studien til Dagsland (2021) som gjennom intervjuene av tolv lærere fant ut at det var ulikheter mellom hva lærerne la i begrepet tverrfaglighet og hvordan de faktisk gjennomførte en praktisk tilnærming i sitt fag når de tenkte over det i retrospekt i intervjuene. Lærerne trakk i min casestudie frem at tverrfaglighet var en fin mulighet til å få flere perspektiver på et relevant tema, men dette perspektivet kommer ikke frem når norskfaget skal implementeres i dette tverrfaglige prosjektet med samfunnskunnskap. I prosjektet kommer kun den ene delen av norskfaget frem som er redskapsdelen. Det er fordi der norskfaget bidrar er gjennom tekstproduksjon, lesing og kildearbeidet. Her ser man likheter til Ernstsens (2019) sine funn fra hennes masteravhandling hvor norsklæreren opplevde å få en posisjon som redskapslærer i tverrfaglige prosjekter. Et annet sentralt funn som er interessant er at hun trekker frem “at når norsklærerne får rollen som redskapslærer i tverrfaglige skriveprosjekter, foreligger det et behov for at andre faglærere både må styrke egen skrivekompetanse og egen skrivelæreridentitet” (Ernstsens, 2019). Grunnen til dette kan være at det ikke har vært en tradisjon for å skrive lengre tekster i andre fag enn norsk og engelsk som Smidt og Overrein (2009, s.96) trekker frem. Selv om de grunnleggende ferdighetene er integrert i samtlige fag er det fortsatt en oppfatning i skolen og min casestudie at skriving tilhører norskfaget og norsklæreren sine oppgaver.

5.2 Demokrati og medborgerskap

Når det gjelder det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” er et funn i analysen av datamaterialet at alle lærerne knytter det demokrati og medborgerskap til det å være en medborger, og opplæring hos elevene for å skape en bevisstgjøring om at de kan påvirke samfunnet de er en del av. Informantene la vekt at demokrati og medborgerskap handler om

det å skape et inkluderende samfunn, at elevene er gode medborgere og ved å skape elever som senere deltar i demokratiet. Dette er i tråd med hva demokrati og medborgerskap er i samfunnskunnskap i vg1 og vg2 som er å øke elevenes kritiske bevissthet om samfunnet de er deltakere i. I tillegg er det også i tråd med hvordan demokrati og medborgerskap blir beskrevet i den overordnede delen av LK20 hvor det står at det skal "... gi elevene kunnskap om demokratiet forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser" (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette casestudiet ønsket lærerne å gjennomføre et prosjekt om ekstremisme som var koblet opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i LK20 som de mente at også passet med opplæring om demokratiske verdier og gjennom det å være en god medborger ved å gjøre elevene klar over hvilken posisjon de har samfunnet, og hvilken posisjon de skal få når de får stemmerett. Dette er også i tråd med det Bjørnsrud og Nilsen (2021, s.75) som mener at aktive medborgere er sentralt i utviklingen av demokratiet i Norge. Dette funnet kan også knyttet til Biesta (2006) som trekker frem at den praksisen som informantene har om opplæring i demokratiske verdier er noe som har fått større plass i pedagogisk teori og praksis.

Et annet sentralt funn under denne kategorien er at informantene knytter i liten grad demokrati og medborgerskap opp mot norskfaget, og når det knyttes opp til norskfaget er redskapsdelen av faget som får plass, som lesing, skriving og samtaler. Lærerne knytter det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i dette prosjektet til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og rollen elevene har for å forebygge dette. Likevel kan det argumenteres for at norskfaget er knyttet til demokrati og medborgerskap i dette prosjektet. En av grunnene til det er at demokrati og medborgerskap i læreplanen i norsk skal komme frem gjennom "å utvikle de muntlig og skriftlig retoriske ferdighetene til elevene slik at de får verktøyet til å uttrykke egne tanker og meninger slik at de kan delta i samfunnet og i demokratier i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er også i tråd med Koritzinsky (2021) som trekker frem samtaler og utvikling av muntlige ferdigheter som sentralt for demokrati og medborgerskap, fordi det er grunnleggende ferdigheter for å bli en god medborger og deltaker i demokratiet. I min casestudie er derfor norskfaget delvis knyttet til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap gjennom samtaler og muntlige ferdigheter. På den andre siden knyttes innholdet i prosjektet av lærerne kun til temaer tilknyttet samfunnskunnskap og ikke noe til norskfaget utenom redskapsdelen av norskfaget.

5.3 Norskfaget i det konkrete prosjektet

Den tredje analysekategorien jeg anvendte i analysekapittelet var “Norskfaget i det konkrete prosjektet”. Et sentralt funn i kategorien er at alle de tre informantene mener at skrivekompetanse og lesekompetansen hos elevene er det viktigst de lærer i norsk siden det er viktige ferdigheter videre i skolen, studier og i arbeidslivet senere. Dette er i tråd med læreplanen i norsk i LK20 hvor det er trukket frem at norsk skal forberede elevene på et arbeidsliv som stadig krever økt kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette var på bakgrunn av Ludvigsen-utvalget sin prioritering i NOU 2015: 8 hvor det kom frem at kultur og litteraturdelen i blant annet norsk kunne reduseres til fordel for skriveopplæring. Dette er også i tråd med det Fondevik og Hamre (2017, s.15) trekker frem da de skriver at redskapsdelen av norskfaget er sentral i utviklingen av kompetansen elevene trenger til videre skolegang, studier og for deltakelse i arbeidsliv og samfunnsniv. Likevel sier også læreplanen i norsk i LK20 at: “Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et annet funn er at norskfaget og norsklæreren sin rolle i dette tverrfaglige prosjektet er redskapsfag og redskapslærer i form av skriftlig tekstproduksjon og det å veilede skriveprosessen. Samtlige av informantene trekker frem at skriveopplæring er norsklæreren sitt ansvar i et tverrfaglig prosjekt hvor norsk er involvert. Selv om prosjektet er i samarbeid med samfunnskunnskap som etter LK06 har hatt de grunnleggende ferdighetene integrert i faget som innebærer at de i rollen som samfunnskunnskapslærer også har et ansvar for skriveopplæring og at elevene klarer å ytre seg skriftlig. Hertzberg og Roe (2015) trakk frem at man som samfunnsfagslærer og som norsklærer har et særlig ansvar for skriveopplæring. På den andre siden står det i læreplanen i LK20 i de grunnleggende ferdighetene at norskfaget har et særlig ansvar i skriveopplæringen (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Fondevik og Hamre (2017, s.15) trekker frem at norsk som redskapsfag handler om å gi elevene kunnskapen og kompetansen de trenger videre i livet og for deltakelse i arbeidsliv og i samfunnet generelt. Det er også i tråd UNESCO (2004, s.13) som skriver om begrepet literacy som har blitt et mer og mer brukt begrep også i norsk kontekst. De trekker frem at begrepet handler om blant annet det å forstå, tolke og kommunisere med andre. Blikstad-Balas (2016, s.16) mener at literacy er et fundamentalt krav for tilfredsstillende deltakelse i et moderne

demokrati som Norge. Dette er også i tråd med det det Smidt (2018, s.91) som mener at norsk som redskapsfag knyttes opp mot det å forstå, svare på, skape og bruke språk og tekster. I min casestudie trekker en av lærerne også frem et av kjerneelementene i norsk som er “Skriftlig tekstsaking” som innebærer at elevene skal kunne produsere tekst på både bokmål og sidemål med ulike formål. I tillegg skal også elevene oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Hele dette kjerneelementet i norskfaget ble anvendt i dette prosjektet da en av de overordnede målene til prosjektet å produsere en fagartikkel. I tillegg hadde en av lærerne en elev som påpekte at hun aldri har gledet seg til skrive dager før, noe som indikerer at eleven opplevde skriveopplæringen som meningsfull slik kjerneelementet ønsker. I dette casestudiet trekker samtlige informanter frem at norskfaget i dette prosjektet har vært fokusert rundt det å skrive en fagartikkel, skriveopplæring og veiledning, og lite fokus rundt andre perspektiver som norskfaget kan bidra med. Dette kan man se likheter til funnene hos Ernstsens (2019) hvor hun trekker frem at kun redskapsdelen av norskfaget blir brukt. En grunn til det ifølge henne kan være at samfunnskunnskapslærere og andre lærere som er med på tverrfaglige prosjekter har for lite kunnskap om skriveopplæring. En grunn til at norskfaget er knyttet til redskapsdelen av norskfaget i dette prosjektet kan være på grunn av at temaet for prosjektet er mer knyttet til samfunnskunnskap, og ved ha en annen innfallsvinkel på norskfaget i dette prosjektet ville virket påtvunget, noe som også en av lærerne trekker frem.

Et tredje funn i denne kategorien er at lærerne mener at redskapsdelen av norskfaget er viktigere enn kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen. Likevel påpeker en av lærerne at det bør være mulig å få til begge deler. Det er også hensikten i læreplanen for norsk, hvor det står at norskfaget skal være et fag for både kulturforståelse og identitetsutvikling samtidig som de grunnleggende ferdighetene i norskfaget hovedsakelig fokuserer på redskapsdelen av norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren går direkte inn i en debatt som har preget norskfaget i flere år angående om norsk bør være et fag som fokuserer på skrive- og leseopplæring eller et fag som fokuserer mer på kultur, identitetsutvikling og dannelses. De fleste er enige at norskfaget bør være ansvarlige for begge, men diskusjonen omhandler om hvor hovedvekten bør ligge. Debatten er ikke en ny debatt, da den har vart siden 1800-tallet hvor norskfaget var i større grad knyttet til tekstproduksjon og språkferdigheter (Jf. Steinfeld, 2011). Dette endret seg med “jakten på det norske” og nasjonalromantikken på midten av 1800-tallet. Dette er en helt naturlig prosess og endring som Smidt (2018, s.21) begrunner

med at verdiene i undervisningen endrer seg til enhver tid i takt med storsamfunnet. Klassisk litteratur og dannelse ble derav viktigere da det var viktig for å finne en felles referanseramme om kulturarven i Norge. Det er i tråd med det Aase (2012, s.48–49) hvor hun påpeker at kulturelle verdier endres over tid og at vilkårene for dannelse endrer seg med verdiene. Det er også likheter til begrunnelsen til Smidt (2018, s.37) til hva norsk som kultur, dannelses og identitetsfag er i dagens samfunn. I mitt casestudium trekker likevel en av lærerne slutning: “Norskfaget som et verktøysfag synes jeg er viktigere enn dannelsesbiten”. På den andre siden trekker Maaø (2017) frem at litteraturundervisningen var en nødvendighet for identitetsutvikling og kulturforståelse som en av hovedmålene til norskfaget i LK20.

Midlertidig er det mange sentrale forskere som trekker frem kultur-, dannelse- og identitetsutviklingsdelen av norskfaget som en sentral del av norskfaget. I læreplanen i norsk i LK20 står det: “Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære” (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Når en av lærerne i min casestudie trakk frem at de to delene av norskfaget ikke bør konkurrere med hverandre er det i tråd med læreplanen som fokuserer på begge. Likevel har vi sett en endring ifølge Fodstad (2015) i fokuset fra Kunnskapsdepartementet om at kjernen i norskfaget er språk og kommunikasjon. Grunnen til denne endringen som får alle informantene mine i mitt prosjekt til å mene at skriftlig tekstproduksjon og lesing som det viktigste i norskfaget kan beskrives nettopp med at verdiene i samfunnet har endret seg og at vilkårene for dannelse har blitt forandret slik Aase trekker frem (Aase, 2012, s.48–49). Smidt (2018, s.43) forklarer denne samfunnsendringen med at vi har fått et samfunn som er stadig mer globalisert i form av digitalisering, og i dette samspillet har litteratursyn og dannelses mål endret seg. Det betyr likevel ikke at litteraturundervisningen i den norske skolen er utrydningstruet med det første. Litteraturundervisning har også fordeler som kan knyttes til det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” som Nussbaum (1995, 2016) trekker frem ved at skjønnlitteraturen kan utvikle demokratiske holdninger, empati og medfølelse hos elevene. Dette samhandler også med funnene til Lauritzen, Antonsen og Nesby (2021) selv om de forsket på “folkehelse og livsmestring” mente de at skjønnlitteraturen kan utvikle empatien hos elevene i de andre tverrfaglige temaene også. Andersen (2011, s.19) påpeker også at skjønnlitteraturen er meget sentral for utviklingen av empati, evnen til å se ting fra ulike

perspektiver og for evnen til å være et godt samfunnsmenneske. Dette er også i tråd med funnene til Trovik (2020) som fant ut at arbeid med Lundestad Joof sin roman kunne man utvikle evnen til kritisk tenkning, selvrefleksjon og empatien til elevene. Her ser man også likheter til Gadamer (2012) påpeker at når leseren legger bort egne mål for fremtiden, men har med sine egne erfaringer vil man kunne utvikle sosial intelligens, empati og demokratiske holdninger. Disse ferdighetene er et av hovedpoengene med “demokrati og medborgerskap” og norskfaget i følge LK20 og informantene i dette prosjektet. I dette casestudiet har elevene jobbet med mange ulike typer kilder i form av blant annet tekst, film og podkast. I tillegg har de også lest utdrag fra Åse Seierstads skjønnlitterære roman, *En av oss*, som tar utgangspunkt i Anders Behring Breivik og lest og snakket om minnediktet til Frode Grytten.

På den andre siden kan også dannelsen og identitetsutviklingen forekomme på flere måter enn litteraturundervisning. Gjennom dette prosjektet har elevene lest mange tekster om 22.juli, de har reflektert over sin rolle i samfunnet og over hva de som individer kan gjøre for å forebygge radikaliserings. Det er både i tråd med læreplanen i samfunnskunnskap hvor det står at man skal gjøre elevene bevisste på den rollen de har i samfunnet og med kjerneelementet “å kunne lese” som både gjelder for norskfaget og samfunnskunnskap. Penne (2001) påpeker at identitetsutvikling også er en sentral del av norskfaget, men at lærere har en vanskeligere jobb med å påvirke denne utviklingen grunnet mediepåvirkning elevene får i hverdagen. Maaø (2017) trakk her frem at litteraturundervisningen er nødvendig for at denne utviklingen skal forekomme siden de får en dypere og bredere kulturforståelse. På den andre siden påpeker Aase (2012) at dannelsesoppgaven kan gjennomføres gjennom skriving og skriveprosesser. Ifølge Krogh (2003, s.290) forekommer det gjennom tankeprosessen som skjer underveis i tekstproduksjonen, men det krever at elevene engasjerer seg i oppgaven med sin kompetanse. I tillegg må elevene stille med et åpent sinn gjennom at de er åpne for andre synspunkter enn sine egne. I casestudiet har elevene jobbet på mange ulike måter hvor hovedmålet var å skrive en fagartikkel. Når de har jobbet med så mange ulike kilder knyttet til et så relevant og sårt tema gjør det trolig lettere for elevene å være engasjerte slik Aase (2012) krever at de er. Det er altså mulig å ta i bruk begge sider av norskfaget gjennom skriveopplæringen hvis man gjør et godt forarbeidet slik at elevene blir engasjert. Ved at elevene i dette caset dro så film, jobbet med utdrag fra tekster og mange andre kilder har elevene fått anvendt begge sider av norskfaget gjennom skriveprosessen i form av forarbeidet som har blitt gjort av elevene.

Til en viss grad har dermed både redskapsdelen av norskfaget og kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen av norskfaget blitt ivaretatt gjennom at kunnskapen om 22.juli er sentral for dannelse og gjennom at skriveprosessen utvikler kunnskap og individet. Selv om det er tydelig at norsk som redskapsfag har en stor rolle i prosjektet, og at kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen av norskfaget utelates i stor grad.

Et fjerde funn er at informantene mener at norskfaget ble tilstrekkelig ivaretatt gjennom vurderingskriteriene og kildearbeid uavhengig om det er knyttet til norsk som redskapsfag. To av de 6 kjerneelementene til norskfaget er “Kritisk tilnærming til tekst” og “Skriftlig teksts-kaping”. Norskfaget har blitt delvis ivaretatt gjennom at elevene har jobbet med ulike kilder og tekster som de har måtte vurdert kildekritisk. I tillegg skulle elevene jobbe med fagartikkel som gjorde at de jobbet med et av kjerneelementene i norskfaget, grunnleggende ferdigheter og relevansen til norskfaget. I tillegg baserer to av kompetansemålene i norskfaget i Vg1 i studieforberevende utdanningsprogram på skriftlig tekstproduksjon:

1. Skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer.
2. Skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestrer tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål. (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12).

Gjennom vurderingskriteriene hvor norskfaget tydelig er et redskapsfag mener informantene at norskfaget har blitt tilstrekkelig ivaretatt siden det relevant for det å skape en tekst. En annen del av prosjektet som ble tydeliggjort i arbeidet med datamaterialet er kildearbeidet elevene har gjort, og hvordan informantene trekker frem dette. Informantene trekker frem at de ga de mye tekster og kilder og at elevene trenger trening i å finne frem til informasjon selv, og vise at de kan vurdere ting kildekritisk. Ved å gi elevene mye kildearbeid slik at de får trening i hvordan de uthenter informasjon fra kilder ivaretas norskfaget tilstrekkelig da dette er også en av kjerneelementene i norskfaget under “kritisk tilnærming til tekst”, hvor det står at elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). På den andre siden er norskfaget mye mer enn produksjon av tekst, kildearbeid og vurderingskriterier. En av lærerne trakk frem at de trolig kunne fokusert mer på skjønnlitteratur og kunst rundt 22.juli for å få gjort det enda bedre. En annen lærer mente at skjønnlitteraturen kunne vært en større del av prosjektet og at

overgangen til dette prosjektet kunne vært bedre. Likevel er delvis ivaretatt gjennom at redskapsdelen er anvendt så mye, og siden norskfaget er så stort er det vanskelig å få med seg hele faget hver gang. Dette er også noe de kommenterer når de sier at hvis man ser deres årsplan som helhet er norskfaget ivaretatt, men i dette prosjektet fungerer norskfaget som redskapsfag og samfunnskunnskap som styrer for innholdet. Likevel så er prosjektet relativt langvarig med en varighet på fire uker som åpner for at det er tid til å bruke begge delene av norskfaget i form av å knytte det til litteratur slik at man utviklet forståelse, toleranse og den empatiske evnen hos elevene. Det kunne økt kvaliteten på prosjektet og læringsutbytte betraktelig, og man hadde sluppet at norskfaget hovedsakelig var et redskapsfag i prosjektet.

6.0 Avslutning

Jeg ønsker å avslutte denne masteroppgaven med en oppsummerende konklusjon. Deretter vil jeg presentere implikasjonene som masteroppgaven belyser. Til slutt vil jeg i tillegg komme med noen egne tanker som kan legge grunnlaget for videre og ny forskning.

6.1 Konklusjon

Etter at det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” ble innført med LK20 er tverrfaglighet igjen sentralt i den norske skolen. Når tverrfaglige prosjekter gjennomføres må lærerne ta valg i planleggingsfasen om hva fra hvilke fag som skal prioriteres. Med det som utgangspunkt utformet jeg en problemstilling som utforsker hvordan norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt med samfunnskunnskap. Jeg ønsket å finne ut hvilke prioriteringer lærere tar i planleggingen, og hva lærerne legger vekt på i norskfaget generelt, som de tar med inn i prosjekter. Etter at jeg hadde presentert innledning gjorde jeg rede for den teoretiske innramming til prosjektet, og som også var studiens utgangspunkt. Videre gjorde jeg rede for valget av kvalitativ metode, som jeg har brukt til å svare på studiens problemstilling. Gjennom metodekapittelet har jeg også gjort rede etiske aspektene ved prosjektet og spesielt min rolle med hensikt å være så transparent som mulig.

Deretter kom analysekapittelet hvor jeg gjennom tre ulike analysekategorier analyserte dokumentdata og transkripsjoner fra observasjon og intervju. I analysen kom det frem 9 sentrale funn fordelt på tre analysekategorier. Studiens første funn er at lærerne beskriver tverrfaglighet som en mulighet til å se på samfunnsproblemer i klasserommet fra ulike perspektiver. Dette er både positivt for elevene og læring. Det fører oss til studiens andre funn som er at lærerne mener at tverrfaglighet er et viktig redskap og verktøy for læring. Studiens tredje funn avdekker at det er ulikheter mellom teori og praksis når lærerne snakker om tverrfaglighet i studiens første funn og hvordan den faktiske tverrfaglige praksisen foregår i prosjektet.

Studios fjerde funn er at samtlige lærere knytter det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap til det å være en medborger, og det å lære elevene om hvilke plikter de har. De knytter temaet i liten grad til norskfaget, som er studiens femte funn. Og når det knyttes til

norskfaget er det aspekter ved norskfaget som tilhører redskapsdelen. Studiens sjette funn er at samtlige lærere mener at skrive- og lesekompetanse er det viktigste i norskfaget fordi det er viktige ferdigheter videre i skolen, studier og arbeidslivet. Studiens sjuende funn er at norskfaget og norsklæreren sin rolle i prosjektet er redskapsfag og redskapslærer gjennom at de er hovedsakelig ansvarlige for skriftlig tekstsaking og det å veilede skriveprosessen. Det kan være fordi at lærerne mener at redskapsdelen er viktigere enn kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen av norskfaget, som er studiens åttende funn. Studiens niende og siste funn at selv om lærerne mener at redskapsdelen er viktigere mener de likevel at norskfaget har blitt ivaretatt i en tilfredsstillende grad gjennom vurderingskriteriene, kildearbeidet og tekstproduksjon siden det er en stor del av norskfaget.

6.2 Implikasjoner og veien videre

I denne studien har jeg avdekket funn som kan ha implikasjoner for tverrfaglig samarbeid med andre fag som norsklærer og for videre forskning. Studien min avdekker at tverrfaglige prosjekter er et godt verktøy for læring for elevene. For at flere lærere skal i større grad benytte tverrfaglighet i undervisningspraksis er det viktig at man får en felles forståelse for hva tverrfaglighet er, og at lærere reflekterer over hvordan sin egen undervisning kan implementeres i tverrfaglige prosjekter. I både denne studien og Dagsland (2021) ser man ulikheter i den teoretiske oppfatning av tverrfaglighet og den faktiske praktiske gjennomføring. Det er derfor viktig at denne refleksjonen forekommer, og at flere lærere prøver å gjøre teori om til praksis når det kommer til tverrfaglighet.

Min studie avdekker også at lærere trenger økt kunnskapen om hva begge sider av norskfaget kan bidra med i tverrfaglige prosjekter. Norsk er et av de største fagene i skolen, og det er utilstrekkelig hvis kun en av delen av norskfaget blir anvendt i samspill med andre fag i tverrfaglige prosjekter. I dette prosjektet har redskapsdelen av norskfaget har fått en større rolle i norskfaget enn kultur-, dannelses- og identitetsutviklingsdelen. Ved at lærere generelt får bedre innsikt i hva skjønnlitteraturen og litteraturundervisningen kan bidra med i opplæringen av hele mennesket i form av toleranse, empati og identitetsutvikling hadde den delen av norskfaget fått en større rolle. Det vil også være mer motiverende for norsklærere å være med tverrfaglige prosjekter hvis de ikke alltid møter holdningen om at de er ansvarlige

for tekstproduksjon og det å rette rammene i teksten, men at heller de også står for en del av innholdet i prosjektet.

I tillegg avdekker studien min et behov for videre forskning og en dypere innsikt i hvilken rolle norskfaget får i tverrfaglige prosjekter generelt. Det vil være interessant med dypere forskning på hvordan norskfaget er i et tverrfaglig prosjekt når begge delene av norskfaget blir fullstendig ivaretatt. I denne studien har lærerperspektivet vært i sentrum, men det kunne også vært spennende og interessant og forsket på elevenes læring i et tverrfaglig prosjekt hvor norsk er inkludert. Avslutningsvis håper jeg denne avhandlingen har inspirert andre til å implementere tverrfaglighet i sin undervisningspraksis, og til å forske mer på norskfaget i tverrfaglige prosjekter.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen? *Norsklæraren*, 2(11), 15–22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Bakken, J. (2019). *Hva er nytt i det fornyede norskfaget?* I Blikstad-Balas, M. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk Epidemiologi*, 23(2), 131–139. <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Berge, K. L. (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I: A. S. Nordal (red.), *Didaktiske prespektiv på nynorskopplæringen. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* (s.65 – 98). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: Høgskulen i Volda.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research: QR*, 15(2), 219–234.
- Befring, E. (2016). *Forskningsetikk*. I: *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers
- Bjørndal, Cato R.P. (2017). Observasjon som vurderende øye. *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og fagfornyelsen (LK20) - om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Bolstad, B. (2022). *FIKS: Forskning, innovasjon, kompetanseutvikling i skolen*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (2. utg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Campbell, C. og M.B. Henning (2010). Planning teaching and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. <http://www.isetl.org/ijtlhe>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). SAGE Publications.
- Dagsland, T. P. (2021). ”Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene” : Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne Series - Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 28(3), 32–47. <https://doi.org/10.7577/TechneA.3861>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (red.) (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (5. utg.). Sage Publications.
- Drake, S.M. og Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria.
- Drake, S. M. & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific journal of educational research* 2018, 1(1), 31-50. DOI: [10.30777/APJER.2018.1.1.03](https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03)
- Ernstsen, S. (2019). *Tverrfaglige skriveprosjekter i videregående skole - Norsklærerens rolle*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Everett, E.L & Furseth, I. (2012). Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre? Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I A-M. Sellerberg & K. Fangen (red.), *Mange ulike metoder* (s. 37–56). Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (02), 127-139. Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). Ch. 1: The First Rule. There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I *Seven Rules for Social Research* (s. 1–30). Princeton University Press.

- Fiskerstrand, P. (2017). Reiskap og danning på tvers av fag - *Skriveprosjekt i skulefaga norsk og samfunnsfag*. I: Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Samlaget.
- Fodstad, L.A. (2015). Norskfaget i fremtidens skole. Kronikk i *Dagsavisen*. 31.08.15. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2015/08/31/norskfaget-i-fremtidens-skole/>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Samlaget.
- Foucault, M. (1999–2002). *Seksualitetens historie*. Eksil.
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. *Research information for Teachers, 2000, 3*.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H. -G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Grønmo, G. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2011). *Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling*. I: J. Møller, & E. (Ottesen, Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen (ss. 225-247). Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). Leadership as Relational Work: Risks and Opportunities. *International Journal of Leadership in Education, 16(3), 245–262*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>
- Hertzberg, F. og Roe, A. (2015). Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal 26 (9)*.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15 (9), 1277-1288*. SAGE Publications.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). SAGE.
- Kleven, T. A. (2014). *Data og datainnsamlingsmetoder*. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. PhD -avhandling Dansk institutt for Gymnaspædagogik. Syddansk Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsen, A. K. (2017). *Fase 5: Analyse av data. I: En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg., s. 113–126). Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). “Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.” – Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15 (1), Art. 10. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lijphart, Arend (1975). “II. The comparable cases in Comparative research”, *Comparative Political Studies*, Vol 8., No. 2., July 1975. pp. 159–177. Sage publications.
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). Introduction. I *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner’s Guide* (s. 1–9). Cambridge University Trust.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies. *AERA* 24.–28.3.1997, ERIC Number: ED418434.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg. Vol. 41). Sage

- Mortensen, K.P. (1998). "Litteratur er pædagogik – om dannelse, litteratur og litteraturpædagogik." I *Dansk* 4/98. København: Daneklærerforeningen.
- Møller, J., & Ottesen, E. (. (2012). *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Maaø, T. (2017) "Kjerneelement i norskfaget". I *Norsklæreren*, 1/17, s. 49-59.
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school. Expanded Edition*. National Academy Press.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: the literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (oversatt av I. Engelstad) (2016). *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005 1. *Research papers in education*, 21(4), 433-466.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo (NIFU-rapport 37/2010). NIFU.
- Patton, M. Q. (1999) Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34 (5), 1189-1208. Chicago: HRET. URL:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>.
- Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (s. 255–263).
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Ragin, Charles C. and Becker, Howard S. (1992). *What is a Case? – Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Regjeringen. (13.desember, 2021). *Strengere nasjonale tiltak for å begrense smitten*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/strengere-nasjonale-tiltak-for-a-begrense-smitten/id2892042/>
- Sawyer, K. R. (2006). «Introduction: The New Science of Learning». I: Sawyer, K. R. *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Sawyer, K. (2006/2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Sjøberg, S. (2009). «Fag og kunnskap i dagens skole» i Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red.). *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk pedagogisk utdanning* (s. 155–173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet - kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Smidt, J., og Overrein, P. (2009). *Skriving i samfunnsfag i videregående skole: På vei mot samfunnsfaglige fagtekster?* I: J.Smidt, G. Å. Vatn og I. Folkvord (red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 95–126). Tapir Akademisk Forlag.
- Steinfeld, T. (2011) *Språknytt*. 39.årgang. 4/2011.
https://www.sprakradet.no/upload/spraknytt/Spraaknytt_4_2011.pdf
- Svartdal, Frode: *observasjon - psykologi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. april 2022 fra [https://snl.no/observasjon - psykologi](https://snl.no/observasjon_-_psykologi)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Trovik, I., T. (2020). *Hvordan kan litteratur bidra til å nå målene for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget? - En retorisk analyse av Camara Lundestad Joofs Eg snakkar om det heile tida (2018)*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *United National Educational, Scientific and Cultural Organizations*, 13.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i elevundersøkelsen*.
[https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/
Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Grunnleggende-ferdigheter/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Grunnleggende-ferdigheter/)
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er grunnleggende ferdigheter?*
[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/
hva-er-grunnleggende-ferdigheter/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Wæhle, Espen; Dahlum, Sirianne; Grønmo, Sigmund: *case-studie i Store norske leksikon* på
snl.no. Hentet 12. mai 2022 fra <https://snl.no/case-studie>.
- Yin, Robert K. (2004). *The Case study Anthology*. Sage publications.
- Aase, L. (2005a). *Skolefagenes ulike formål: Danning og nytte* I: L. Aase, K. Børhaug og A.
-B. Fenner (red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i
dannings-perspektiv* (s.15–27). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). *Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?* I: K. Børhaug, A.-B. Fenner &
L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i
danningsperspektiv* (s. 69–82). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). *Skriveprosesser som danning*. I: S., Matre., D., Kibsgaard & R., Solheim
(red). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*.
Universitetsforlaget.

Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Norskfaget i tverrfaglige prosjekter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglige prosjekter i samfunnskunnskap og norsk om demokrati og medborgerskap. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan og om norskfaget blir ivaretatt i et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnskunnskap ut fra et lærerperspektiv. Det innebærer å undersøke lærernes tanker om tverrfaglighet og norskfagets nytteverdi generelt, og i tillegg deres forhold og tanker om demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en lærer som har erfaring med- og/eller skal gjennomføre et tverrfaglig prosjekt høsten 2021.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju som varer i maks 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer med samarbeid på tvers av fag og spesielt mellom norsk og samfunnskunnskap på videregående skole. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, som jeg i etterkant skal transkribere og lagre på “mitt område” på UiO sine sider som er passordbeskyttet og kryptert.

I tillegg ønsker jeg å observere et planleggingsmøte av det tverrfaglige prosjektet hvor jeg også tenker å ta lydopptak av møtet hvor det også skal transkriberes og brukes i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og brukes dine opplysninger

Opplysningene som blir samlet inn om deg som vil være navn og epostadresse, og opptaket av intervjuet og planleggingsmøtet vil kun brukes til formålet som er beskrevet i dette skrivet. Behandlingen av opplysningene i samsvar med personvernregelverket og de vil være konfidensielle. Opplysningene som blir tatt ut fra intervjuet vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven utenom det som blir beskrevet i dette skrivet. Alle opptak og transkriberinger som blir gjort av meg vil bli lagret på UiO sine sider som er passordbeskyttet og kryptert hvor det er kun jeg som skal lytte og bruke materialet.

Personvern - risiko

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Jeg gjør deg som potensiell informant til prosjektet klar over dette før du signere samtykkeerklæring.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. Da skal opplysninger, lydopptak og all transkripsjon slettes og makuleres.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Oslo/ Det utdanningsvitenskapelige fakultet/ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ved Universitetet i Oslo, på mail: personvernombud@uio.no.

- Prosjektansvarlig Sigrid Ernstsén på epost (sigrid.ernstsén@ils.uio.no) eller telefon 92 68 77 80 eller masterstudent Petter Viken på e-post (pettevik@student.uv.uio.no) eller telefon 91 99 36 28.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Forsker/veileder)

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tverrfaglig skriveprosjekt», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at planleggingsmøte blir tatt lydopptak av og brukt i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Intervjuguide

1. Innledning til intervjuguide

Hensikten med dette intervjuet er å finne ut hvilken rolle norskfaget har i et tverrfaglig prosjekt med samfunnskunnskap i førsteklasse på en videregående skole. Målet er å finne ut hvilke erfaringer og tanker faglærerne har personlig til det å planlegge, utvikle, gjennomføre og vurdere et tverrfaglig prosjekt. Jeg skal kun intervjuere lærerne som er med i prosjektet og i tillegg se på prosjektdokumenter som prosjektplan, informasjonsskriv til elevene, vurderingskriterier/vurderingsområder, og en strukturert observasjon av et planleggingsmøte mellom de deltagende lærerne som sekundærdata.

2. Anonymitetsbeskyttelse

I prosjektet kommer jeg ikke til å oppgi hvilken skole jeg innhenter informasjon og informanter fra, og jeg kommer til å anonymisere navnene på samtlige deltakere i prosjektet. I det ferdige prosjektet vil ikke opplysninger som informantene gir i intervjuet være gjenkjennelig. Alle opptak og tilhørende transkriberinger fra intervjuene vil bli oppbevart på kryptert og passordbeskyttet nettside gjennom diktafon-appen til UiO, og det er kun jeg som skal ha tilgang til dette.

3. Lærerens bakgrunn/utdanning og erfaring

Faglærer:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvilken erfaring har du med tverrfaglige prosjekter i norsk?

4. Faglæreren sitt forhold til norskfaget i tverrfaglige prosjekter

- Hva mener du er det viktigste eleven lærer i løpet av videregående i norskfaget?
- Hvilken rolle tenker du at norsklæreren kan ha i et tverrfaglig prosjekt?
- Hvilken kompetansene tenker du norsklæreren har som kan brukes i tverrfaglige prosjekter?

- Hva tenker du norskfaget kan bidra med i et tverrfaglig prosjekt?

5. Tverrfaglige prosjekter

- Hva er det første du tenker på når du hører ordet tverrfaglighet?
- Tenker du at tverrfaglighet kan være et viktig redskap for læring? Evt. hvorfor/hvorfor ikke.
- Hva er viktig for deg i samarbeid med andre lærere?
- Hva tenker du er norsklæreren sin rolle i et tverrfaglig prosjekt i samfunnskunnskap og norsk hvis du tenker at du skiller din rolle som lærer mellom norsk og samfunnskunnskap i dette prosjektet?
- Hva er din motivasjon til å gjøre tverrfaglige prosjekter med andre fagseksjoner eller eventuelt hva er din motivasjon til å ikke samarbeide tverrfaglig videre?

6. Metodiske/ praktiske gjennomførelse

- Kan du beskrive hvordan dette tverrfaglig prosjekt har blitt gjennomført nå?
 - Hvordan blir dette organisert?
 - Hvordan blir dette gjennomført?
 - Vil du si at dette er slik det vanligvis gjennomføres.
- Her har du vurderingskriteriene:
 - Hvorfor brukte dere akkurat disse vurderingskriteriene?
 - Hvilke av disse er viktigst med tanke på norskfaget
 - Kan du si litt hvordan dere kom frem til disse i et norskfaglig perspektiv?
 - Hvordan vurderer du det norskfaglige i prosjektet?
 - Hvordan skiller du vurderingen i norsk og samfunnskunnskap?
- Er det en faglærer som fikk hovedansvaret i slike prosjekter eller fordelte dere oppgavene likt, og eventuelt hvorfor?
- Hva tenker du når jeg sier “demokrati og medborgerskap”?
- Utdrag fra Udir sine sider om “demokrati og medborgerskap” står det blant annet:

“Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.”

 - Hvordan tenker du at prosjektet har vært knyttet opp til det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap”?

- Hvordan knyttes norskfaget opp mot “demokrati og medborgerskap” i dette prosjektet?

7. Avslutning

- Hva tenker du om elevers læringsutbytte i slike tverrfaglige prosjekter i norsk og samfunnskunnskap?
- Hvilke tanker har du om tverrfaglighet og din praksis etter fagfornyelse som kom høsten 2020?
- Tenker du at prosjekter som klassen din nettopp gjennomførte er nyttige for deg som lærer, med tanke på personlig utvikling og arbeidsmengde?
- Synes du at norskfaget ble ivaretatt i prosjektet dere har gjennomført?
 - Oppfølging, enten eller:
 - Hva bør endres?
 - Hva gjorde dere bra?
- Har du noen anbefalinger til andre som vil gjøre samarbeid på tvers av fag på denne skolen eller andre skoler?

VEDLEGG C: GODKJENNING NSD

26.01.2022, 16:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

108759

Prosjekttittel

MASTERPROSJEKT - VIKEN

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrid Ernstsén , sigrid.ernstsén@ils.uio.no, tlf: 92687780

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Petter Viken, Petter.viken@hotmail.com, tlf: 91993628

Prosjektperiode

31.07.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)**21.07.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.07.2021. 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60d0abea-d14b-4dfa-8a35-ac5d7ea6137f>

1/2

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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