



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

«Det er nok ikke noe jeg sitter og lurert veldig på lenger»

En studie om didaktiske tilnærminger for begrepslæring i flerspråklige klasser på ungdomstrinnet.

Emilie Wikhaug Christensen

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk LER-3904 mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven	1
1.2	Tidligere forskning	2
2	Teoretiske perspektiver og sentrale begreper.....	4
2.1	Didaktisk relasjonsmodell eller elevsentrert didaktisk relasjonsmodell?.....	4
2.2	Begrepslæring i samfunnsfag	9
2.3	Arbeidsmåter for begrepslæring i samfunnsfag, hvilke finnes?	10
2.4	Tilpasset opplæring.....	13
2.4.1	Flerspråklighet og norsk som andrespråk.....	14
3	Metode.....	16
3.1	Mixed methods	16
3.2	Kvantitativ metode	17
3.2.1	Utvalg til spørreskjema	17
3.2.2	Spørreundersøkelse	17
3.3	Frafall og ikke-svar.....	20
3.4	Kvalitativ metode	21
3.4.1	Utvalg til intervju	22
3.4.2	Semistrukturerte intervju.....	22
3.5	Dataanalyse.....	23
3.5.1	Dataanalyse: kvantitative data.....	23
3.5.2	Dataanalyse: kvalitative data.....	24
3.6	Kritiske refleksjoner rundt innsamling av data og analyse.....	25
3.7	Validitet og reliabilitet.....	27
3.8	Forskningsetiske perspektiver	28

Oppsummering av metodekapittelet.....	29
4 Funn og refleksjon.....	30
4.1 Arbeidsmåter	30
4.2 Elevforutsetninger	38
4.3 Lærerens forutsetninger.....	44
4.4 Hvor stor del av undervisningen har begrepslæring som mål?	46
4.5 Vurdering.....	48
4.6 Innholdet i faget.....	51
4.7 Andre faktorer som kan påvirke; rammefaktorer	52
5 Diskusjon av forskningsspørsmål og problemstilling	54
6 Avslutning	60
6.1 Veien videre.....	60
Referanseliste	61
Vedlegg	65
Samtykkeerklæring.....	65
Søknad SIKT	68
Intervjuguide	70
Spørreskjema.....	73

Tabelliste

Tabell 1 Undervisningsmetoder for begrepslæring.....	12
Tabell 2 Fordelingen av menn og kvinner som deltok i undersøkelsen.....	20
Tabell 3 Aldersfordeling av lærerne i undersøkelsen og generelt i grunnskolen.....	21
Tabell 4 Fordeling av deltagere fra de ulike fylkene	21
Tabell 5 - Tabell, undervisningsmetoder.....	31
Tabell 6 - Bruk av metode for lærere som har elever med norsk som andrespråk og som ikke har elever med norsk som andrespråk.	40

Figurliste

Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)	4
Figur 2 Elevsentrert relasjonsmodell, Koritzinsky (2020, s. 26-27)	8
Figur 3 Median for bruk av metode, ingen filter	32
Figur 4 Fordelingen av elevaktive i forhold til læreraktive undervisningsmetoder	37
Figur 5 Tenker lærerne over valg av metode, for lærere som har elever med norsk som andrespråk	38
Figur 6 Gjennomsnittlig bruk av ulike metoder, filtrert på om de har elever med norsk som andrespråk	39
Figur 7 Median for bruk av undervisningsmetode i forhold til ulike lærerutdanninger	44
Figur 8 Median for bruk av undervisningsmetode i forhold til om de har utdanning i samfunnsfagsdidaktikk	45
Figur 9 Hvor stor del av undervisningen brukes til begrepslæring?	47

Sammendrag

Begreper er en sentral del av samfunnsfaget og for at elevene skal lære begreper må de arbeide med dem. Arbeidsmåtene som finnes i faget er mange, og ulike faktorer påvirker hvilke metoder som passer best for den gitte undervisningssituasjonen. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne jobber med begrepslæring, og særlig om hvordan de forholdt seg til elever med flerspråklig bakgrunn. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor: *Hvilke didaktiske tilnærminger brukes av et utvalg samfunnsfagslærere for begrepslæring i flerspråklige klasser på ungdomstrinnet?*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt et mixed method forskningsdesign hvor jeg har gjennomført en digital spørreundersøkelse av samfunnsfagslærere på ungdomsskoler i to norske fylker, og gjennomført intervjuer med tre samfunnsfagslærere i disse fylkene. I spørreundersøkelsen hadde jeg som mål å undersøke hvilke undervisningsmetoder samfunnsfagslærerne bruker for begrepslæring og hvilke faktorer som kan påvirke hvilke metoder lærerne velger å bruke. I intervjuene ønsket jeg å undersøke hvorfor lærerne velger å bruke de ulike arbeidsmåtene og hvordan de vurderer om elevene har lært begrepene de har arbeidet med. Dataen analyseres og diskuteres i lys av perspektiver rundt den didaktiske relasjonsmodellen, samt ulike relevante faglige begrep.

Funnene i studien min viser at lærerne gjerne forklarer begrepene muntlig når de dukker opp i undervisningen. Det å sette begrepene inn i en kontekst som elevene forstår, samt samarbeid mellom elevene, er metodene som brukes mest. Andre metoder brukes i varierende grad hos de ulike lærerne. Det er flere faktorer som påvirker hvilke metoder lærerne velger å bruke, som for eksempel lærerens forutsetninger og andre rammefaktorer. Elevenes forutsetninger påvirker også hvilke metoder lærerne velger i en varierende grad. Mange av lærerne vurderer om metodene de bruker tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk, men mange bruker de samme metodene på hele elevgruppa. Lærerne i studien synes begreper er en viktig del av faget og dette er noe de prioriterer å arbeide med i undervisningen.

Stikkord: samfunnsfag, begrepslæring, undervisningsmetoder, arbeidsmåter, den didaktiske relasjonsmodellen, flerspråklighet, norsk som andrespråk, tilpasset opplæring

Forord

Etter fem år på UiT med en helt fantastisk gjeng lærerstudenter er jeg nå ferdig med den siste etappen. Dette har vært en lang og krevende prosess med mange både opp- og nedturer, lange dager og netter og nå er jeg ved veis ende.

Takk til alle venner, familie som har støttet meg på denne lange reisen.

Takk til min utrolige samboer Simen for at du har holdt ut med meg når alt jeg har snakket om det siste halvåret har vært denne oppgaven - uten deg hadde ikke dette vært mulig.

Takk til mine fantastiske studievenner; for alle støttende og oppmuntrende ord, kaffepauser og nyttige diskusjoner. Dere kommer til å bli fantastiske lærere som jeg unner alle å ha. Uten dere hadde ikke dette gått.

Takk til Tove Leming, min fantastiske veileder som har støttet og guidet meg gjennom denne prosessen. Takk for alle tilbakemeldinger, oppmuntrende ord og gode samtaler, uten deg hadde dette vært umulig.

Og til slutt en ekstra stor takk til alle informantene og deltagerne i studien min. Uten dere hadde dette ikke blitt noe av, så tusen takk for at dere velger å bruke tid på å dele av deres erfaringer og kunnskap med meg.

Emilie Wikhaug Christensen

Tromsø, mai 2023

1 Innledning

For min masteroppgave har jeg valgt problemstillingen:

Hvilke didaktiske tilnærminger brukes av et utvalg samfunnsfagslærere for begrepslæring i flerspråklige klasser på ungdomstrinnet?

I tillegg har jeg formulert noen forskningsspørsmål for å spesifisere hva jeg ønsker å finne ut av med dette prosjektet:

1. Undervisningsmetoder for begrepslæring; hvilke finnes og hvorfor bruker mine informanter disse metodene?
2. Er lærerne i min studie bevisst på om metodene de bruker legger til rette for læring også for elever med annet morsmål enn norsk?
3. I hvilken grad har samfunnsfagslærerne fokus på begrepslæring i sin undervisning?

Videre i kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene og gjøre rede for tidligere forskning på de sentrale temaene i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Og for at elevene skal kunne være deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere trenger de et begrepsapparat for å kunne delta i samfunnets diskusjoner. Noen begreper som eksplisitt nevnes i læreplanen i samfunnsfaget på 10 trinn, er: kilder, fortiden, hendelser, teknologi, endringsfaktor, enkeltmennesker, samfunn, natur, geografiske forhold, historisk kontekst, levekår, bosetningsmønstre, demografi, konflikter, menneske- og urfolksrettigheter, internasjonale avtaler, nasjonal politikk, likestilling og likeverd, holocaust, terrorhandlinger og folkemord, ekstreme holdninger og ekstreme handlinger, fornorskningen, samene, nasjonale minoriteter, bærekraftig utvikling og demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10-11). Ettersom læreplanen legger opp til at så mange begreper skal brukes i samfunnsfaget, vil jeg anta at dette også burde utgjøre en stor del av samfunnsfagundervisningen. «Lærestoff eller innhold i fag eksisterer ikke uten ord eller begreper. Ordene og begrepene er ikke bare midler til å lære lærestoff eller skolefaglig innhold, de utgjør selve lærestoffet eller innholdet.» (Øzerk, 2019, s. 292 referert i Kjelaas, 2022, s. 86). Dette betyr at begrepene ikke bare er ord som er viktige

for å forstå innholdet, men at begrepene i seg selv er innholdet i faget. Derfor er jeg interessert i å finne ut av hvordan lærerne jobber med begreper, og i hvor stor grad de jobber med begrepslæring i forhold til andre deler av faget. Og hvordan kan man da forsikre seg om at disse elevene oppnår en tilstrekkelig begrepsforståelse?

Jeg er også særlig opptatt av hvilke metoder de bruker og hvordan disse legger til rette for begrepslæring for hele elevgruppa. Herunder spesielt elever med annet morsmål enn norsk. Grunnen til at jeg er spesielt opptatt av denne gruppen er at jeg har personlig erfaring med å undervise elever med norsk som andrespråk som har vanskeligheter med å forstå hverdagslig språk. I en av mine første praksisperioder møtte jeg en slik elev. Denne eleven forsto en del hverdagsord, men fagbegreper var vanskelig. Vi underviste om kommunikasjon, og det var tydelig at eleven ikke forsto begrepet og hva som ligger i det. Da måtte jeg tenke nytt, jeg prøvde å forklare begrepet med andre ord, prøvde med kroppsspråk og på engelsk, men eleven forsto ikke. Da endte jeg opp med å bruke en oversetter til et annet språk, først da viste eleven at hen forsto hva vi snakket om.

Begrepslæring er en sentral del av samfunnsfaget, og jeg ønsker å undersøke hvordan man kan gjennomføre undervisning for begrepslæring for flerspråklige klasser.

1.2 Tidligere forskning

Undervisning for begrepslæring i samfunnsfaget og undervisning for elever med norsk som andrespråk er to av de sentrale temaene i masteroppgaven min, derfor har jeg sett på hva som er skrevet tidligere innenfor disse feltene.

Mathé (2021) skriver om begreper i samfunnsfaget, hva som er meningen med begrepene, hvorfor begrepene er viktige og hvordan man kan jobbe med begrepene i undervisningen. I en artikkel i *Bedre Skole* i 2015 skriver hun at vi trenger mer forskning på hvordan begrepslæring behandles av lærere i skolen i dag (Mathé, 2015). Solhaug (2006, s. 227-244) beskriver begreper i samfunnsfag som analytiske verktøy som knytter kunnskapen om samfunnet sammen. Dette ser han i sammenheng med hans teori om strategisk læring i samfunnsfag. Han skriver at når begrepene er lært, må de også bearbeides og brukes for å fungere som en del av det hele. Andre artikler med lignende innhold er for eksempel «Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen» (Golden, 1984). Hun skriver om ordlæring i o-faget. O-faget er forløperen til det vi kaller samfunnsfag i norsk skole i dag.

Andrespråksdidaktikk er et tema det forskes en del på. Forskningen på temaet kom ifølge Tonne og Palm (2015, s. 310) etter at antallet elever med norsk som andrespråk økte på 1970-tallet. Dette førte til at skolen etterlyste forskning på temaet for å kunne hjelpe denne elevgruppen. Denne forskningen har fokusert på praksisnære og kvalitative studier. Andrespråks-didaktikken har i hovedsak vært tema i norskfaget og i forhold til lese- og skriveopplæring.

Dette har i de siste årene kommet noen masteroppgaver som handler om begrepslæring i samfunnsfag for flerspråklige elever. Eksempler på disse er masteroppgaven til Dede og Jahiri fra 2020 som tar for seg hvordan flerspråklige elever jobber med begreper i samfunnsfag (Dede & Jahiri, 2020; Jafari, 2019; Langeland, 2017; Tallaksen, 2006). Denne oppgaven omfatter noe av den samme tematikken, men tar utgangspunktet i elevenes arbeidsmetoder og hvordan de hjelper hverandre. Det finnes også noen internasjonale studier som undersøker temaet med begrepslæring hos flerspråklige elever. Vaughn, Martinez, Linan-Thompson, Reutebuch, Carlson og Francis (2009) har i en studie vist hvordan de kan bedre syvendeklassingers begrepslæring og begrepsforståelse i samfunnsfag. Her finner de ut at bruk av eksplisitt begrepsintroduksjon, bruk av strukturerte grupper, strategisk bruk av video for å forklare konsepter og fremme diskusjoner og bruken av grafiske fremstillinger gjør at elevene måler bedre på ordforråd og begrepsforståelse.

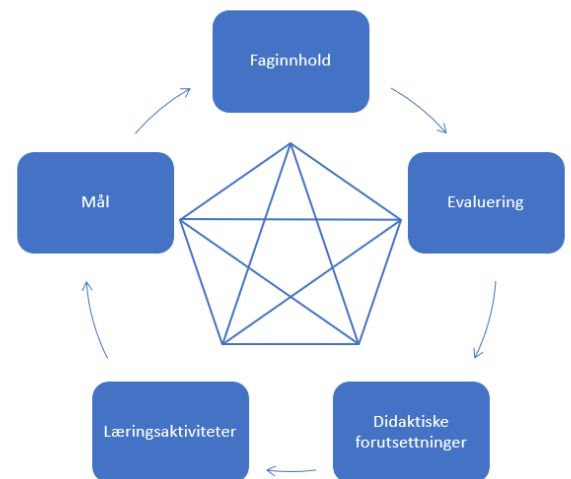
2 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

I teorikapittelet i denne oppgaven vil jeg først presentere de teoretiske perspektivene som jeg baserer oppgaven min på, dette er teoretiske perspektiver rundt den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen er en sentral modell i masteroppgaven min fordi jeg etter intervjuene oppdaget at både jeg og informantene baserer mye av våre refleksjoner rundt undervisning på de ulike elementene i modellen. Videre vil jeg presentere noen sentrale begreper som er relevante for å kunne besvare problemstillingen min som begrepslæring, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring.

2.1 Didaktisk relasjonsmodell eller elevsentrert didaktisk relasjonsmodell?

Den didaktiske relasjonsmodellen er en grunnleggende idé om strukturering og planlegging av undervisning i skolen. Denne måten å tenke på brukes av mange lærere i norsk skole. Modellen er også sentral i lærerutdanningen, og det var et av de første temaene vi diskuterte i pedagogikkundervisningen. Vestøl (2008, s. 4) beskriver relasjonsmodellens funksjon og posisjon slik: «Relasjonsmodellen er velkjent i både allmenndidaktikk og fagdidaktikk ... modellene har både deskriptive og normative funksjoner; de anvendes som verktøy i så vel planlegging som analyse av undervisning.» (Daniels 2001; Hauge, Lund & Vestøl 2007 referert i Vestøl, 2008, s.

4). Den didaktiske relasjonsmodellen ble presentert først av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i 1978. Den didaktiske relasjonsmodellen viser relasjonen mellom ulike faktorer påvirker undervisning. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) presenterer her faktorer som bør vurderes før en undervisningssituasjon. (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). De fem faktorene modellen omfatter, er: undervisningens mål, undervisningens innhold, undervisningens læringsaktiviteter, evaluering og didaktiske forutsetninger. Med didaktiske forutsetninger mener Bjørndal og Lieberg elevforutsetninger, lærerforutsetninger og fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Modellen understreker ifølge Koritzinsky (2020, s. 25) den gjensidige avhengigheten mellom de ulike faktorene, uten at man ser på noen faktorer som årsak og andre som virkning. Et eksempel på dette kan være at målet for undervisningen er at elevene skal lære begrepet urfolk, da må innholdet i undervisningen være



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

kunnskap om urfolk, for eksempel en tekst eller en video om det å være urfolk i Norge. Deretter må man planlegge undervisningsmetoder som legger til rette for at elevene selv skal utvikle en forståelse for hva begrepet betyr. Dette kan for eksempel være ved at man som lærer forklarer begrepet for elevene på en måte de forstår, eller ved at elevene selv skal prøve å finne ut hva det betyr. Valg av metode kommer an på de didaktiske forutsetningene for undervisningen. Hvis læreren for eksempel har lite kunnskap om hva som ligger i begrepet urfolk, vil det være vanskeligere for elevene å lære begrepet fordi læreren ikke kan forklare det godt nok. Også elevenes forutsetninger kan gjøre at undervisningen ikke gir elevene mulighet til å oppnå målet. For eksempel hvis elevene ikke har gode nok norskerdigheter vil det være vanskelig for dem å forstå det de får forklart. Til slutt må man evaluere om elevene har forstått begrepet som var målet for undervisningen. Dette kan man gjøre på mange ulike måter, for eksempel kan vurdering av elevenes forståelse gjøres gjennom muntlige fagsamtaler, skriftlige prøver eller digitale muntlige presentasjoner.

Vestøl (2008, s. 9-10) beskriver hvordan en gruppe studenter bruker relasjonsmodellen for å planlegge en undervisningssituasjon. Modellen brukes av studentene som et redskap for å strukturere undervisningen og planleggingen av undervisningen. Studentene i undersøkelsen bruker et og et begrep for å forsikre seg om at de har vurdert og reflektert over ulike deler av undervisningssituasjonen og for å strukturere teksten de leverte inn. Studentene bruker også modellen for å vurdere egen praksis. Her kommer det frem at studentene mener modellen viser et idealbilde som de prøver å oppnå i sin egen praksis (Vestøl, 2008, s. 9-10).

Den didaktiske relasjonsmodellen kommer som en videreutvikling av den tidligere brukte *mål-middelmodellen*. Mål-middelmodellen er ifølge Koritzinsky (2020, s. 22-23) i hovedsak rettlinjert, i kontrast til den didaktiske relasjonsmodellen. I mål-middelmodellen beskrives først målene for opplæringen, deretter beskrives det hvilket innhold og metodiske virkemidler som skal til for at deltagerne eller eleven skal oppnå målene. Til slutt skal måloppnåelsen vurderes eller måles. En ulempe med denne modellen er at den ikke har hver enkelt elev i fokus, og at man heller blir opptatt av klassens oppnåelse av resultater på standardiserte tester som for eksempel nasjonale prøver. Dette tilrettelegger ikke for elevenes forutsetninger for å lære noe. Det å jobbe mot bedre målbare resultater kan føre til et mindre fokus på de mindre målbare egenskapene skolen skal legge til rette for at elevene skal utvikle. Egenskaper som samarbeid, kritisk tenkning og refleksjoner er vanskeligere å vurdere enn faktakunnskap som for eksempel hvor mange hovedsteder i Europa eleven kan liste opp. Undervisning er en sammensatt og kompleks prosess som ikke dekkes i sin fullhet av en modell hvor man tar

hensyn til så få variabler (Strand & Kvernbekk, 1998, s. 9). Dette løser Bjørndal og Lieberg (1978) ved å lage modeller som inkulerer flere av variablene som påvirker lærerens undervisning gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Men nettopp fordi undervisningssituasjonen er en så kompleks samhandlig som den er, vil man ikke kunne lage en modell som inneholder alle vurderingene man må foreta for å kartlegge alle de faktorer som påvirker undervisningen. Strand og Kvernbekk (1998) beskriver den didaktiske relasjonsmodellen som et verktøy, de skriver også at:

... the nature of the tool carries implications for its use. In our case the tool is a “simplified picture”. Any use of this “simplified picture” demands an awareness of the difference between the picture and the concrete, complex, practical situation to which it is applied (Strand & Kvernbekk, 1998, s. 15).

De omtaler modellen som et verktøy og at utformingen av dette verktøyet påvirker hva man kan bruke det til. Man må være oppmerksom på at dette er et forenklet bilde av den reelle situasjonen. Det betyr ikke at modellen ikke er nyttige eller at man ikke skal bruke modellen som en støtte i planlegging og gjennomføring av undervisning. Hvis man før en undervisningstime tenker over alle de variablene som nevnes i modellen, vil man ha reflektert over mye av det som vil og kan påvirke undervisningen, men ikke alt.

Videre sier de at: “...the use of educational models does not automatically improve teaching. There is nothing inherently wrong in using models, but using a particular model does not in and of itself render the teacher a professional practitioner.” (Strand & Kvernbekk, 1998, s. 15). Det vil altså si at man ikke bare kan anvende den didaktiske relasjonsmodellen uten å ta hensyn til modellens begrensninger. Bjørndal og Lieberg påpeker i sin presentasjon av modellen at fordi dette nettopp er en modell, kan den ikke gi et helhetlig bilde av alt som påvirker undervisningen. Videre beskriver Bjørndal og Lieberg ikke hva de legger i hvert av begrepene i modellen, dette er noe brukeren må definere når de tar i bruk modellen. Et eksempel på dette er at modellens begrep elevforutsetninger. Da vil man kunne gå ut ifra at dette går på elevenes ferdigheter, egenskaper og kunnskaper, men hvilke forutsetninger er det snakk om at man skal ta hensyn til, og kan man ta hensyn til alle forutsetningene til alle elevene i en klasse samtidig? Igjennom egen praksis har jeg sett at elevene ofte deles i grupper. Dette kan for eksempel være basert på at elever med svakere leseferdigheter settes i samme gruppe. Men et viktig poeng er at ikke alle i en gruppe bestående av elever med svakere leseferdigheter har de samme årsakene til at de har dårligere leseferdigheter enn

gjennomsnittet. Noen av elevene har kanskje et annet morsmål enn norsk, andre har kanskje dysleksi eller andre lese- og skrivevansker.

Koritzinsky (2020, s. 25-27) beskriver også noen kritiske punkter ved den didaktiske relasjonsmodellen. Han mener blant annet at den utøvende lærerrollen burde framtre klarere og at elevenes læring bør være det mest sentrale fokuset i planleggingen. I tillegg er det noen faktorer som ikke kommer godt nok frem i modellen, men som påvirker lærerens undervisning. Dette er elementer som for eksempel lover og regelverk som påvirker undervisningen. I Norge har vi opplæringsloven som bestemmer hvilke rettigheter og plikter som gjelder for grunnskolen og den videregående opplæringen. I tillegg har vi en felles læreplan som bestemmer hva norske elever skal ha kompetanse i etter endt opplæring. Dette gjør at det ikke er opp til hver enkelt lærer å bestemme hva de skal undervise om. Strand og Kvernbekk (1998) peker også på at en av svakhetene til modellen er hvordan den forsøker å gi et helhetlig bilde av virkeligheten:

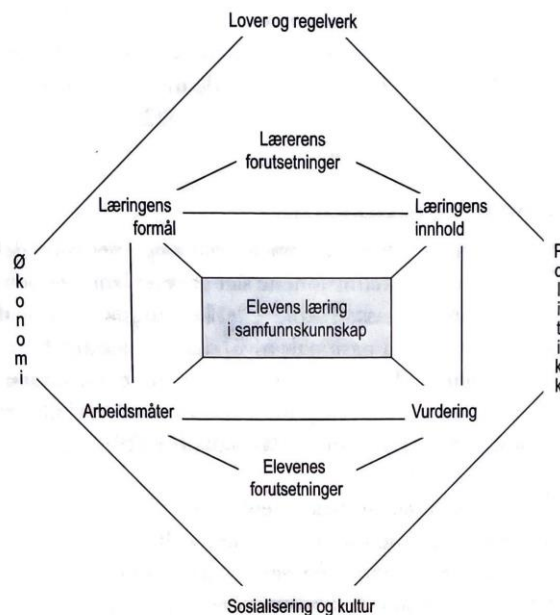
«There is no doubt that the RCD¹ model captures essential features of practice and thus incorporates variables and relations necessary to planning and to understanding given situations. The model passes itself off as capturing the whole (p. 136, p.137), a fact which implicitly indicates that the variables depicted are viewed not only as necessary, but also as sufficient. The claim to sufficiency is hard to assess, because the model is not explicitly connected to any educational theory describing the process or event modeled.» (Strand & Kvernbekk, 1998, s. 9).

De er altså kritiske til at modellen utgir seg for å vise et helhetlig bilde av undervisningssituasjonen, noe den ikke gjør fordi modeller er ment for å skape og vise et forenklet bilde av en bestemt virkelighet. Strand og Kvernbekk (2000) referert i Vestøl (2008, s. 16) trekker frem at det er sentralt med teori i form av ulike didaktiske og pedagogiske teorier på læring og undervisning tillegg til modellen for å unngå en selvbekreftende praksis. En selvbekreftende praksis vil i dette tilfelle omfatte manglende evne til å være kritisk til egen praksis og kan derfor fortsette å gjøre feil som ikke blir oppdaget.

Koritzinsky (2020) bruker noen av de kritiske stemmene til den didaktiske relasjonsmodellen ved å lage en modell han kaller *den elevsentrerte relasjonsmodellen*. I denne modellen viser han hvordan de ulike faktorene fortsatt påvirker undervisningen, men i denne nye modellen

¹ Relational Curriculum Design, den didaktiske relasjonsmodellen.

kommer det tydeligere fram hvordan elevens læring innehar det viktigste fokuset (Koritzinsky, 2020, s. 25-27). Denne modellen har et enda større fokus på elevens læring, det betyr at dette må ha et tydelig fokus under planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. I tillegg viser han at i denne modellen noe om de andre faktorene som han mener ikke kommer tydelig nok frem som påvirkende faktorer i den tidligere modellen. Politikk og lover og regelverk er ting som også kan påvirke alle delene ved undervisningen, fordi de påvirker hva læreren pålegges å undervise om og hva det forventes at elevene skal kunne når de er ferdig med grunnskolen. Også økonomien til både kommunen og skolen påvirker hva elevene lærer om og hvordan de har mulighet til å jobbe med de ulike temaene. Dette kommer tydeligere frem i den elevsentriske relasjonsmodellen fordi istedenfor å ha en faktor som heter didaktiske forutsetninger har Koritzinsky (2020, s. 26-27) valgt ut noen sentrale rammefaktorer og gitt dem mere plass i modellen.



Figur 2 Elevsentrert relasjonsmodell, Koritzinsky (2020, s. 26-27)

Den elevsentrerte didaktiske relasjonsmodellen tar med seg det viktigste fra Bjørndal og Lieberg sin modell, det at de ulike didaktiske faktorene hver for seg er viktig og at de alle påvirker hverandre og må balanseres i undervisningsopplegget. Den elevsentrerte didaktiske relasjonsmodellen legger også til en del andre faktorer som også påvirker undervisningen noe som gir et mere helhetlig bilde av undervisningen. I tillegg setter modellen elevens læring i fokus ved å plassere denne faktoren i midten av modellen. Med elevenes læring i midten av modellen legger det opp til en forventning om at dette er det viktigste og at alle faktorene påvirker elevenes læring i faget.

Selv om denne modellen inkluderer flere av de faktorene som ikke er tydeliggjort i tilstrekkelig grad i den tidligere modellen, er det likevel noen faktorer som mangler. Modellen har fremdeles et mangelfullt grunnlag i en didaktisk eller pedagogisk teori slik som Strand og Kvernbekk savnet, og den kan derfor fremdeles virke selvbekreftende. Ved å gå ut ifra av ens egen praksis er riktig og gir det beste læringsresultatet for elevene vil man ikke vurdere hvordan man kan gjøre det bedre. En selvbekreftende praksis kan også gå ut på at man kun leter etter forskning og litteratur som bekrefter det man selv gjør istedenfor å undersøke andre måter å praktisere undervisning på.

Til tross for kritikken mot den didaktiske relasjonsmodellen er den et nyttig verktøy i planleggingsfasen av undervisning. Jeg opplever at mange lærere bruker denne tankegangen i sin praksis og velger derfor å vurdere lærernes praksis ut ifra modellens faktorer.

2.2 Begrepslæring i samfunnsfag

Ordet *begrep* forstås ofte som en idé, prinsipp eller kategori, eller en samlebetegnelse på noe som har de samme kjennetegnene (Mathé, 2021, s. 160). Mange av begrepene i samfunnsfag er både kompliserte og abstrakte (Solhaug, 2006, s. 237). I tillegg finner man flere begreper i samfunnsfaget som kan ha ulikt meningsinnhold, er omdiskuterte og ikke har en tydelig definisjon. Begreper kan derfor ikke læres kun ved å pugge en definisjon, man må opparbeide seg en begrepsforståelse.

Mathé (2021, s. 157) skiller mellom *innholdsbegreper* og *prosedurale begreper*.

Innholdsbegrepene representerer et meningsinnhold (Mathé, 2021, s. 157). Eksempler på innholdsbegreper er *demokrati*, *identitet* og *urfolk*. Innholdsord kan forstås som bestående av tre komponenter: det språklige uttrykket (selve ordet), denotasjonene (ordboks betydningen av ordet) og konnotasjonene (de subjektive assosiasjonene den aktuelle språkbrukeren og/eller grupper av språkbrukere forbinder med et gitt begrep) (Kjelaas, 2022, s. 90). Prosedurale begreper handler om hva man skal kunne gjøre med innholdsbegrepene (Mathé, 2021, s. 157). Disse finner vi ofte i oppgaver gis til elevene, for eksempel beskriv, diskuter eller analyser. I tillegg til de to hovedkategoriene finner vi også funksjonsord som bidrar til at elevene kan uttrykke sine ferdigheter og kunnskaper. Dette er for eksempel bindeordene enten- eller, fordi og på en annen side (Mathé, 2021, s. 159). Begrepene vi finner i samfunnsfag er veldig forskjellige, noen er veldig abstrakte og kompliserte, noen brukes bare i samfunnsfag eller lignende sammenhenger. Andre begreper er mer konkrete eller brukes i flere sammenhenger og er derfor kanskje lettere å forstå. *Nyheter* er et slikt eksempel; det er et sentralt begrep i

faget, men som også brukes i andre sammenhenger. Dette gjør at elevene allerede har et forhold til begrepet.

Begrepslæring handler om arbeid med begrepene slik at elevene får en begrepsforståelse, slik at elevene kan bruke de når de reflekterer eller diskuterer (Mathé, 2015, s. 70-71). Produktive ordforråd handler om at elevene kan anvende begrepene selv, og ikke bare at de forstår, kan lese, skrive eller si ordene. Det finnes ifølge Mathé (2021) tre trinn for utvikling av fagspråk: 1. gjøre seg kjent med fagbegrepene, 2. forklare begrepene til seg selv/ andre, 3. anvende begrepet (Mathé, 2021, s. 165-170). Disse trinnene vil skje på forskjellige tidspunkt fra elev til elev og fra begrep til begrep. Noen trenger å jobbe lenge med et begrep for å lære seg det, mens andre lærer nye begreper veldig fort. Dette varierer også i forhold til hvor komplekse og abstrakte begrepene er. Magne Nyborg definerer på en annen side tre faser for begrepslæring. Den første fasen er preget av at elevenes forståelse av begrepene er vag og uklar. Videre går elevene inn i en diskriminasjonsfase, hvor begynner elevene å forstå begrepet i forhold til andre og lignende begreper. Deretter går de inn i en tredje fase hvor de kan generalisere begrepet og elevene har en forståelse for de fleste ulike variantene av begrepet (Magne Nyborg referert i Solhaug, 2006, s. 237).

Både Mathé og Nyborg peker på at begrepslæring skjer i ulike faser eller stadier. Begge mener at det første trinnet er å bli kjent med begrepet og begynne å forstå hva begrepet betyr. De mener også at begrepet er lært når de kan bruke begrepet og har en god forståelse for hva begrepet betyr. Nyborg argumenterer i tillegg for at elevene også forstår at det finnes andre lignende begreper og at elevene ikke har lært et begrep før de har en forståelse for de ulike variantene av begrepet. For at elevene skal ha mulighet til å lære begrepene i faget og få et fagspråk de selv kan anvende for å diskutere ulike temaer i faget, må begrepene arbeides med.

2.3 Arbeidsmåter for begrepslæring i samfunnsfag, hvilke finnes?

Arbeidsmåter er en av hovedfaktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Det brukes mange arbeidsmåter, metoder eller aktiviteter i samfunnsfaget for å arbeide med begreper.

Nedenfor vil jeg presentere noen metoder i en systematisk fremstilling. Dette er metoder som kommer frem i litteratur om samfunnsfagdidaktikk. Jeg beskriver hvordan metodene brukes, om metodene er muntlige eller skriftlige og hvilke referanser jeg har brukt. Det finnes flere

metoder som brukes av lærere i samfunnsfag, men dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Metode/aktivitet	Type aktivitet	Beskrivelse av metode	Referanser
Collaborative learning.	Skriftlig	Dette handler om at elevene lærer og jobber med begreper gjennom å samarbeide med andre medelever. Dette kan for eksempel være arbeid i nivådelte/varierte grupper med mulighet for dypere diskusjoner.	Vaughn et al. (2009, s. 299-302)
Meaningful context	Muntlig	Å knytte begrepene til noe nyttig og nært, som gir mening til begrepene for elevene.	Vaughn et al. (2009, s. 299-302)
Leker	Muntlig	Det finnes mange forskjellige leker, så jeg har valgt å gruppere alle aktiviteter som handler om leker sammen. Alias er en lek hvor elevene trekker lapper med begreper og prøver å forklare det til de andre elevene. Andre leker er for eksempel bingo eller memory.	Mathé (2021, s. 167-170)
Krukkemetoden	Muntlig	Her skal eleven enten: gi en forklaring, gi et eksempel, gi en historisk kontekst, knytte til et annet begrep (for eksempel et synonym eller antonym), eller bruke begrepet i en setning.	Mathé (2021, s. 167-170)
Fagsamtale	Muntlig	Fagsamtale er en metode der det foregår en samtale mellom lærer og elev, eller flere elever, hvor de diskuterer hendelser, fenomener, begreper eller personer som er relevante for faget	Mathé (2021, s. 167-170)
Graphic organizers, (grafiske fremstillinger)	Skriftlig	De aktivitetene hvor man bruker hjelpemidler som tankekart, venn-diagram, skriverammer, tokolloneskjema, concept diagram eller lignende for å jobbe med eller forklare begrepene. Frayer modell er	Vaughn et al. (2009, s. 299-302) og Mathé (2021, s. 167-170)

		et annet eksempel på en grafisk fremstilling.	
Presskriving	Skriftlig	Presskriving handler om få elevene til å assosiere rundt et begrep og skrive ned så mye som mulig på kort tid.	Mathé (2021, s. 167-170)
Fordi-setninger	Skriftlig	Læreren skriver en del av en setning som slutter med fordi også skal elevene fylle inn fortsettelsen.	Mathé (2021, s. 167-170)

Tabell 1 Undervisningsmetoder for begrepslæring

I tillegg til at man kan dele opp metodene basert på om de er muntlige eller skriftlige, kan man se på hvem som skal være mest aktive i undervisningsmetoden eller aktiviteten. Vi skiller ofte mellom elevaktive og lærerstyrte aktiviteter, men mange metoder kan være begge deler. Lærerstyrte metoder er de metodene hvor læreren styrer hvordan elevene skal lære begreper, og ofte er dette ved at læreren instruerer eller forklarer et begrep og elevene skal lytte og internalisere det læreren sier. Elevaktive metoder er det motsatte av lærerstyrte metoder, her er det elevene selv som skal jobbe med begrepene på egenhånd, finne ut av hva de betyr og jobbe med å bruke de alene eller med andre elever. Utforskende metoder er de metodene hvor elevene selv finner ut av begreper og hva de betyr, og at elevene driver denne utforskningen basert på egen nysgjerrighet. Video er et audiovisuelt verktøy som kan brukes for å forklare eller introdusere begreper. Det å skape forståelse gjennom sammenheng handler om at læreren setter begrepene i en sammenheng elevene kan forstå og som relaterer seg til elevenes egen livsverden. Både det å bruke video og å sette begrepene inn i en kontekst elevene forstår er metoder som i hovedsak er lærerstyrte og muntlige.

Til slutt kan man skille mellom analoge og digitale metoder. Med analoge metoder menes de metodene som ikke gjøres ved bruk av digitale hjelpemidler eller resurser. Dette gjelder i stor grad metodene som har fokus på skriftlighet, men kan være både de læreraktive og de elevaktive aktivitetene. For eksempel kan elevene lage et tankekart med penn og papir eller på PC, og ved å variere formen kan elevene trene på forskjellige ting. Bruk av PC gjør at elevene får arbeidet med å utvikle sine digitale ferdigheter, noe som ikke er tilfelle hvis elevene skriver med penn og papir.

For elever med norsk som andrespråk er det flere metoder som fremmer deres begrepslæring i tillegg til aktivitetene nevnt over. En av disse er å aktivere erfaringer og kunnskaper eleven allerede har, kanskje også på morsmålet. En annen metode er å jobbe med elevenes egne

ordlæringsstrategier og hva de skal gjøre når de møter ord eller begreper de ikke kan selv. Dette kan for eksempel være det å resonnerer ut ifra konteksten, spørre andre eller det å oversette ordet til førstespråket eller andre språk de kan. Det er ifølge Golden (2014 s. 161-162) referert i Kjelaas (2022, s. 101) viktig at disse elevene får en førstehåndserfaring med begrepene vi bruker i faget for å lære dem. Dette betyr at elevene selv må jobbe med, og bruke begrepene, for at de skal bli en del av vokabularet deres.

2.4 Tilpasset opplæring

Alle elever i norsk skole har krav på opplæring tilpasset hver enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Tilpasset opplæring betyr at man som lærer legger forholdene til rette slik at alle opplever læring og mestring. Tilpasset opplæring og tilpasset undervisning kan komme til uttrykk på flere ulike måter, blant annet gjennom nivåbaserte oppgaver eller bruk av digitale ressurser som for eksempel Creaza samfunn² som kan brukes på flere språk enn norsk.. En måte å tilpasse undervisningen på er ved å bruke differensiert undervisning. Differensiert undervisning handler om hva elevene skal lære, eller om hvordan de skal få tilgang til fagstoffet (for eksempel knyttet til nivå, visuelt/auditivt og støttestrukturer) (Mathé, 2021, s. 165-170). En måte å differensiere undervisningen på er ved å variere undervisningsmetodene. Dette kan for eksempel innebære at en eller flere elever bruker en annen metode enn resten av klassen fordi læreren mener det er hensiktsmessig å bruke denne metoden for de elevene med en utfordring. Elever som ikke får tilfredsstillende læring og utvikling gjennom den ordinære undervisningen kan søke om spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 139).

Palm (2014) beskriver hvordan Engen (2007) presenterer tre ulike strategier for opplæring av flerspråklige elever. Tilpasset opplæring for flerspråklige elever kan være det som kalles kvantitativ differensiering. Dette betyr at alle elevene jobber med det samme innholdet, men at noen elever får færre eller enklere oppgaver enn de andre (Palm, 2014, s. 189). Den andre strategien er en andrespråkstilnærming. I denne strategien tar læreren forbehold om at noen av elevene er flerspråklige og dette gjør dermed at man ikke tar for gitt at innholdet i undervisningen er kjent for alle. Den tredje strategien er en tospråklig tilnærming. Denne går ut på at elevens morsmål trekkes inn i undervisningen. Dette forutsetter at man bruker en tospråklig lærer. Bakken (2007) referert i Palm (2014, s. 189) viser at denne strategien er den

² Creaza samfunn er et komplett, heldigitalt, åpent og temabasert læremiddel i samfunnsfag.

mest effektive hvis den blir opprettholdt over lengre tid. En utfordring med denne strategien er ifølge Palm (2014, s. 189-190) at det er problematisk å gjennomføre denne typen undervisning når man har mange ulike språk representert i samme klasser eller skolen og kommunen ikke prioriterer å ansette tospråklige lærere. Palm (2014, s. 189-190) beskriver en kombinasjon av de to siste strategiene som et godt alternativ for tilpasset opplæring. Dette kan gjøres selv om læreren ikke har kompetanse i flere språk, fordi elevens eget morsmål likevel kan brukes i undervisningen.

Noen flerspråklige elever har også krav på særstilt norskopplæring. Opplæringslova (1998, § 2-8) sier at

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Også disse elevene er ofte en del av ordinære klasser og man må derfor tilpasse undervisningen i forhold til hvor gode ferdigheter elevene har i norsk.

2.4.1 Flerspråklighet og norsk som andrespråk

Med førstespråk menes det som er personens muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk (Engen og Kullbrandstad (2004, s. 27) referert i Monsen & Randen, 2017, s. 10).

Andrespråket til eleven læres som regel etter at eleven allerede kan et språk godt nok til å kunne kommunisere med andre språkbrukere, men andrespråket trenger ikke å være det andre språket eleven lærer. Andrespråket læres av personen i en kontekst hvor språket brukes som dagligspråk (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Flerspråklige elever tenkes ofte på som elever som kommer fra et annet land enn Norge og som snakker morsmålet sitt hjemme. Man tenker derfor at elevene kan morsmålet sitt best og holder på å lære andrespråket sitt. Dette stemmer ikke nødvendigvis, det kan være eleven snakker flere språk, eller at det språket de lærer først ikke er det de kan best (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Flerspråklige elever trenger heller ikke å komme fra andre land enn Norge. For eksempel gjelder dette elever som er født i Norge til utenlandske foreldre, som kan møte språklige utfordringer under opplæringen hvis foreldrene/de foresatte ikke har gode norskkunnskaper. Vi har også elever som har samisk som morsmål, og disse vil møte noen av de samme utfordringene som elever som har kommet fra et annet land. Også elever som er født i Norge til utenlandske foreldre kan møte språklige

utfordringer under opplæringen, særlig hvis foreldrene/de foresatte ikke har gode norskkunnskaper.

For å oppsummere, har jeg i dette kapitlet har jeg presentert teoretiske perspektiver og sentrale begreper for studien min, hvor det mest sentrale teoretiske perspektivet var den didaktiske relasjonsmodellen. Sentrale begreper for oppgaven er begreper, begrepslæring, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring.

3 Metode

I denne masteroppgaven har jeg *brukt mixed method research* (MMR), jeg har derfor beskrevet hvordan jeg har samlet inn og analysert både kvalitative og kvantitative data til min masteroppgave. Jeg har reflektere over hva det vil si å bruke dette forskningsdesignet og sett på grunner til at denne fremgangsmåten kan brukes for å besvare min problemstilling. Videre har jeg beskrevet prosessen jeg gikk gjennom for å samle inn dataene som danner grunnlaget for oppgaven min. Så vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert dataene til min masteroppgave. Fremgangsmåten for å analysere kvalitativ og kvantitativ data er litt ulik, så analysen er delt inn i to deler. Til slutt har jeg vurdert prosjektets validitet og relabilitet og sett kritisk på valg av forskningsmetode for dette prosjektet.

3.1 Mixed methods

Som tidligere nevnt baserer denne masteroppgaven seg på *mixed method research* (MMR). MMR har som hensikt å ta med det beste fra kvalitativ og kvantitativ forskning, blant annet ved at man først får en større oversikt over temaet, og deretter gjøre en dypere undersøkelse av interessante funn eller ved å belyse et tema fra flere innfallsvinkler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 33) skriver at grunnen til at vi bruker MMR er:

MMR enables a more comprehensive and complete understanding of phenomena to be obtained than single method approaches and answers complex research questions more meaningfully, comparing particularity with generality, ‘pattern regularity’ with ‘contextual complexity’ ... focusing on the whole and its constituent parts.

De mener altså at MMR gir en dypere og mere helhetlig forståelse av komplekse problemstillinger. Ved å bruke MMR får man et innblikk i både det særegne og spesielle og det generelle, de etablerte mønstrene og de kontekstuelle kompleksitetene, helheten og de ulike delene. Bruk av flere metoder kan belyse temaer fra forskjellige synspunkter, men det fører også til et større datamateriale som tar mere tid å analysere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Det er derfor viktig å begrense utvalgsstørrelsen ved å ha klare utvalgsriterier slik at det blir overkommelig innenfor en masteroppgave (ibid, s. 32), som er rammen for dette prosjektet. Jeg ønsket å få et større overblikk over hvordan lærerne jobber med begreplæring i samfunnsfag ved flere skoler i Norge, for så å gå dypere inn i begrunnelsene for hvorfor det gjøres på denne måten. Jeg valgte derfor å kombinere to forskjellige metoder.

3.2 Kvantitativ metode

Med den kvantitative undersøkelsen er målet å finne ut av hva mange gjør i en gitt situasjon istedenfor å finne ut av hvorfor få gjør noe. Kvantitative metoder egner seg til å vise en oversikt over en større gruppe og kartlegge hva denne gruppen gjør (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Felles for de fleste kvantitative metodene er at de krever en stor grad av forhåndstrukturering og operasjonisering før innsamlingen begynner (ibid, s. 30). Dette vil si at mye av arbeidet med kvantitative metoder må gjøres før man begynner å samle inn data, slik at undersøkelsen gir svar på det man lurer på. For å gjennomføre den kvantitative delen av datainnsamlingen valgte jeg å ha en digital spørreundersøkelse.

3.2.1 Utvalg til spørreskjema

Populasjonen for undersøkelsen var lærere som underviser i samfunnsfag på offentlige ungdomsskoler i to utvalgte norske fylker. Jeg valgte fylkene Troms og Finnmark og Vestfold og Telemark. Jeg valgte disse fylkene fordi det er to fylker jeg har erfaringer fra, jeg studerer i Tromsø i Troms og Finnmark og hjembyen min er i Vestfold og Telemark. Fordi det er mulig å undersøke hele populasjonen var det ikke nødvendig å gjøre et utvalg utenom valget av fylkene jeg ville undersøke. Invitasjonen til å bli med på undersøkelsen ble sendt til 55 ungdomsskoler i de to overnevnte fylkene. For å finne alle skolene i fylkene brukte jeg *nasjonalt skoleregister* (Utdanningsdirektoratet, 2022). Der sorterte jeg etter fylke, aktive enheter og offentlige skoler også begynte jeg å gå gjennom kommune for kommune. Når jeg fant en skole i en kommune som hadde kun trinnene 8. til 10. skrev jeg ned navnet på skolen og fylket den lå i et Excel-dokument. Lenken til undersøkelsen ble sendt til ansatte i administrasjonen ved disse 55 skolene på e-post. Jeg valgte å sende til flere ansatte per skole for å øke sjansen for å nå frem til så mange som mulig. På nesten alle skolene ble lenken sendt til rektor/skoleleder, videre sendte jeg til mange inspektører og eventuelle trinnledere/teamledere. Disse e-postene ble funnet på skolenes eller kommunenes tilhørende nettsteder og ble arkivert i et Excel-dokument med alle skolene. Deretter ble det sendt ut ved hjelp av masseutsendelses funksjonen i Word.

3.2.2 Spørreundersøkelse

Den første datainnsamlingen til mitt masterprosjekt ble samlet inn via i nettskjema³. Dette verktøyet gjør det mulig å samle inn, lagre og analysere data fra egenlagde

³ Nettskjema er et undersøkelsesverktøy utarbeidet av universitetet i Oslo.

spørreundersøkelser (Universitetet i Oslo, 2023). Jeg utviklet derfor et spørreskjema (se vedlegg). Fordelen med å bruke et digitalt verktøy for innsamling og lagring av dataene er at det er lettere å distribuere undersøkelsen og lettere for deltagerne å svare og sende tilbake svarene sine.

Før jeg begynte å lage min egen undersøkelse så jeg på undersøkelser som er gjort tidligere og undersøkelser som jeg selv har deltatt i. Her fikk jeg inspirasjon til spørsmål, spesielt knyttet til hvordan man kan formulere spørsmålene knyttet til personalia. Undersøkelsen min samlet ikke inn informasjon som vil gjøre det mulig å identifisere deltagerne. Dette gjorde jeg blant annet ved å ikke be om navn på deltager eller skole. I spørsmålet om alder lagde jeg alternativer som hadde 10 år i hvert alternativ, det vil derfor være mange deltagere i samme gruppe. I forhold til geografi har jeg valgt å kun inkludere fylke lærerne underviser i, dette er også for å kunne se forskjeller, men ikke lage for små grupper. Før jeg sendte ut spørreskjemaet gjennomførte jeg en pilotundersøkelse med tre medstudenter for å forsikre meg om alt fungerte slik det skulle. Jeg ba også om at medstudentene ga tilbakemelding hvis det var noen av spørsmålene som opplevdes uklare, slik at jeg kunne rette opp i dette før jeg sendte den ut.

Spørreskjemaet (se vedlegg) besto av tre deler. Den første delen hadde informasjon om undersøkelsen og forklaring på hva jeg legger i ordet begreper. Jeg presiserte hva jeg legger i begreper i samfunnsfag ved å komme med eksempler. Dette så slik ut:

I denne spørreundersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hvilke undervisningsmetoder lærere i samfunnsfag på ungdomstrinnet bruker når elevene skal lære sentrale begreper i faget. Eksempler på sentrale begreper kan for eksempel være demokrati, urfolk, kilder, fortiden, holocaust og bærekraftig utvikling, identitet, nasjonale minoriteter og teknologi.

Også i denne delen hadde jeg et spørsmål hvor de samtykket til å delta i undersøkelsen, da var det bare ett svaralternativ og ikke mulig å gå videre med undersøkelsen hvis ikke de valgte alternativet som var at de samtykket til å delta.

Den neste delen hadde noen generelle spørsmål om deltagerne, som for eksempel alder og utdanning. I spørsmålet om alder var det viktig å ha kategorier som er gjensidig utelukkende. Gjensidig utelukkende begreper passer på at kategoriene ikke overlapper hverandre eller at respondenten ikke skal kunne ha flere kategorier som kan passe (Jacobsen, 2022, s. 274). Et

eksempel på et spørsmål hvor jeg hadde gjensidig lukkede kategorier er på spørsmålet om alder hvor alternativene var: under 20, 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-69 og over 70.

Den siste delen var der jeg undersøkte lærernes praksis i forhold til begrepslæring i samfunnsfag. Først fikk de et spørsmål om lærerne har eller har hatt elever som snakker andre språk enn norsk i klassene sine og om de har hatt elever med norsk som andrespråk. Videre hadde jeg spørsmål om hvorvidt de brukte mest læreraktive eller elevaktive metoder og hvilke metoder eller aktiviteter lærerne bruker og hvor mye de bruker hver metode. Det siste spørsmålet handlet om hvor mye lærerne tenker over hvordan metodene de velger tilpasser undervisningen til elever med norsk som andrespråk. Noen av disse spørsmålene er utformet som rangordnede svar (ordinalt målenivå). Rangordnede svar har som mål å vise nyanser i respondentenes svar (Jacobsen, 2022, s. 270-271). I spørsmålet om de ulike metodene var jeg ute etter å se hvor mye lærerne bruker den enkelte metoden, ikke bare om de bruker den eller ikke. De rangordnede svarene må også være balanserte. Balanserte alternativer har ikke en overvekt av hverken positive eller negative alternativer og det burde være et midtpunkt med like store avvik på begge sider (Jacobsen, 2022, s. 274). Jeg hadde på spørsmålene om hvilke metoder lærerne bruker valgt å bruke alternativene: ikke i det hele tatt, sjeldent, av og til, i stor grad, i veldig stor grad/alltid. Jeg hadde derfor et alternativ som var i midten av skalaen også to positive alternativer på den ene siden og to negative på den andre.

Av skolene som fikk e-posten var det seks skoler som meldte ifra ved første utsendelse om at de ikke hadde mulighet til å delta i undersøkelsen i første omgang og seks skoler som har meldt ifra at de hadde videresendt til sine samfunnsfaglærere. Flere av skolene som skrev at de ikke hadde mulighet til å delta, begrunnet dette med at de hadde mye å gjøre før terminslutt og ferie. Noen av skolelederne sa også at jeg kunne ta kontakt i januar hvis jeg ikke hadde fått nok svar. I begynnelsen av januar sendte jeg ut en ny e-post til skolene som en påminnelse til de som allerede hadde videresendt til sine lærere og for å gi de skolene som ikke hadde deltatt muligheten til å vurdere om de ville delta. Før jeg sendte ut ny e-post i januar hadde jeg fått inn 48 svar. Etter påminnelsen ble sendt ut og flere skoler sa at de skulle videresende hadde jeg ved fristen 12.1.23 fått inn 76 svar. Totalt sett var det åtte skoler som ga tilbakemelding på at de ikke hadde mulighet til å delta og syv skoler som ga tilbakemelding på at de hadde videresendt lenken til sine ansatte, men jeg går ut ifra at det er flere som har sendt ut uten å gi tilbakemelding. Jeg har regnet med at det er i gjennomsnitt tre lærere i samfunnsfag per skole, det vil si at mulige svar var rundt 141. Det vil si at jeg hadde en svarprosent på 53%. Baruch

(1999); Richardson (2005) referert i Jacobsen (2022, s. 317) beskriver over 50% som tilfredsstillende og over 60% som godt.

3.3 Frafall og ikke-svar

Jacobsen (2022, s. 315) beskriver fire grunner til ikke-svar. De er 1. at vi ikke får tak i de som står på utvalgslisten, 2. vi får tak i personene, men de gidder ikke å svare, 3. vi får tak i personene, men de nekter å svare og 4. vi får tak i personene, men de kan ikke svare. I min undersøkelse gjelder antageligvis grunn 1 og 2. De lærerne jeg ikke fikk tak i var de som ikke fikk e-posten videresendt fra sin leder, og resten av utvalget som ikke har svar har da mest sannsynlig ikke orket eller hatt tid til å svare. Det kan selvfølgelig hende at det er noen som nektet å svare på grunn av temaet i undersøkelsen, men jeg har ikke fått tilbakemelding på dette. I tillegg kan det være noen som ikke kan svare. Jacobsen (2022, s. 315) skriver at grunnen til at noen ikke kan svare gjelder i all hovedsak personer som ikke kan lese ved skriftlige undersøkelser og personer som ikke kan språket ved muntlige undersøkelser. Dette er derfor kanskje ikke så relevant for min undersøkelse fordi populasjonen er lærere i ved norske offentlige ungdomsskoler og det vil derfor ikke være mange lærere som ikke kan noe norsk eller som ikke kan lese. Jeg fikk tilbakemelding fra noen skoleledere at de ikke ville sende undersøkelsen til sine ansatte fordi de hadde for mye å gjøre eller fordi de ikke ville pålegge sine ansatte å bruke tid på dette når de hadde andre prosjekter de måtte prioritere.

I min spørreundersøkelse var det 32% menn og 67,10% kvinner. Det var også et alternativ for annet/ønsker ikke å svare, men ingen av deltagerne trykket på denne. Andelen kvinner i grunnskolen var i 2021 ifølge Statistisk sentralbyrå (2022) 74,2%. Under ser man fordelingen mellom menn og kvinner i min undersøkelse.

Hvilket kjønn identifiserer du deg som?		
	N	%
Mann	25	32,90 %
Kvinne	51	67,10 %

Tabell 2 Fordelingen av menn og kvinner som deltok i undersøkelsen

Dette viser at andelen kvinner i min undersøkelse var lavere enn de nasjonale tallene, noe som kan indikere et frafall av kvinner. Alderen på lærere i grunnskolen og i undersøkelsen fordeler seg slik:

Alder i år	Antall av deltagerne i undersøkelsen	Prosent av deltagerne i undersøkelsen	Prosent av lærere i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2022)
29>	13	17,1%	20,8%
30-39	31	40,8%	25,8%
40-49	16	21,1%	25,6%
50-59	14	18,4%	19,7%
<60	2	2,6%	8,2%

Tabell 3 Aldersfordeling av lærerne i undersøkelsen og generelt i grunnskolen

Dette vil si at undersøkelsen min har en overvekt av deltagerne i aldersgruppen 30-39 og større frafall i de andre aldersgruppene, spesielt i gruppen over 60.

Hvilket fylke underviser du i?		
	N	%
Troms og Finnmark	37	48,7%
Vestfold og Telemark	39	51,3%

Tabell 4 Fordeling av deltagerne fra de ulike fylkene

Av de 55 skolene som fikk invitasjon til å delta, var 18 i Troms og Finnmark og 37 Vestfold og Telemark. Det vil si at 67,2% av skolene som fikk invitasjon var i Vestfold og Telemark og de resterende 32,8% var i Troms og Finnmark. Dette burde resultere i et høyere antall deltagerne fra Vestfold og Telemark enn fra Troms og Finnmark. Som illustrert i tabellen over er det litt flere deltagerne fra Vestfold og Telemark, men ikke veldig mange. Dette kan bety at det var en høyere svarprosent hos lærerne i Troms og Finnmark, eller fordi det er større frafall av deltagerne i Vestfold og Telemark. Dette kan indikere at det er et ujevnt frafall, men fordi jeg ikke har data på alderen og fordelingen av menn og kvinner som underviser i samfunnsfag på ungdomsskoler kan jeg ikke være helt sikre på hvem som har falt av eller ikke svart.

3.4 Kvalitativ metode

Kvalitativt intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data, og en metode som gjør det mulig å samle inn detaljerte og fyldige beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med å ha en kvalitativ datainnsamling i tillegg til en kvantitativ undersøkelse er at jeg ønsket å få en mer utfyllende forklaring på hvorfor de velger metodene de velger, og å få mere informasjon om hvordan de tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk. Jeg valgte å bruke intervju for å samle inn data, fordi det gir et innblikk i hva informantene tenker og hvordan de reflekterer over valgene de gjør i sin undervisningspraksis. Kvalitative undersøkelser krever i motsetning til kvantitative undersøkelser lav grad av

forhåndsstrukturering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Dette er fordi man som forsker kan forklare begreper og sine egne tanker til informanten under innsamlingen.

3.4.1 Utvalg til intervju

Lærerne som deltok i intervjuene, ble valgt ut fordi de oppfyller utvalgskriteriene jeg hadde satt for undersøkelsen. Gleiss og Sæther (2021, s. 39) kaller dette for kriteriebasert utvalg eller strategisk utvalg. Utvalgskriteriene for undersøkelsen varierer ut ifra hva man ønsker å finne ut av. Kriterier kan være alder, kjønn, bosted eller utdanning. Kriteriene for mine informanter var at de jobber ved en ungdomsskole i de to fylkene jeg undersøker, at de underviser i samfunnsfag eller har undervist i samfunnsfag tidligere. Det var også ønskelig at hvert fall en av informantene har hatt elever med norsk som andrespråk. Jeg fant kontaktinformasjonen til de læreren som kunne være aktuelle for intervju på nettsiden til skolene. Jeg tok kontakt med de mulige informantene på e-post med forespørsel om å delta i intervjuet, og avtalte deretter å gjennomføre intervjuene på skolene de jobber på. Informantene fikk denne forespørselen fordi de oppfyller kravene og fordi jeg vet hvem de er eller de har tatt kontakt med meg på grunn av interesse for prosjektet.

Jeg gikk inn i rekrutteringsprosessen med en tanke om at jeg skulle gjennomføre fire intervjuer, men etter å ha gjennomført tre intervjuer vurderte jeg det til at jeg hadde nok data til å kunne gjøre en analyse som sammen med de kvantitative dataene vil kunne gi et godt bilde av helheten. Dette var også for å begrense mengden data jeg ville sitte igjen med etter innsamlingen, for at det skulle være mulig å komme seg igjennom alt i løpet av tiden jeg jobbet med prosjektet.

3.4.2 Semistrukturerte intervju

Intervjuformen jeg valgte for prosjektet mitt er semistrukturerte intervjuer. I semistrukturerte intervjuer har man skrevet ned spørsmålene man vil stille, men det kan endres underveis i intervjuet. Man kan for eksempel velge bort spørsmål eller endre ordlyden eller rekkefølgen på spørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Før intervjuet laget jeg en intervjuguide (se vedlegg). Denne tok utgangspunkt i spørsmålene fra spørreskjemaet, men hadde et større fokus på hvorfor lærerne velger å bruke de metodene de bruker og hvordan de tilrettelegger for elever med norsk som andrespråk i undervisning om begreper. Før gjennomføringen av intervjuene hadde jeg et pilotintervju med en medstudent for å teste ut spørsmålene og tidsbruken på spørsmålene. Dette var også en fin anledning til å øve på intervjusituasjonen

slik at dette ikke var helt ukjent i det første intervjuet. Jeg valgte å intervjuer en medstudent fordi det var en tilgjengelig person med mulighet til å kunne svare på spørsmålene.

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, for å kunne få med alt de svarte og for å unngå misforståelser i svarene som ble gitt. For å ta opptak av intervjuet brukte jeg både en lydopptaker i tillegg brukte jeg diktafon funksjonen i nettskjema. Her oppbevares lydopptakene kun i nettskjema sine systemer og dette er regnet som et sikkert oppbevaringssted ikke lokalt på telefonen som tar opp lyden. I tillegg tok jeg opp lyd med en ekstern lydopptaker. Informantene ble informert om at det ville gjøres lydopptak i samtykkeskjemaet (se vedlegg) og hadde godtatt at dette ble lagret til intervjuene var ferdig transkribert. Lydopptakene ble etter gjennomført intervju transkribert. Å ta opptak av intervjuer har den fordelen at man får med alt som skjer og at man har muligheten til å sitere informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). At intervjuene ble tatt opp ga også meg mulighet til å være en mer aktiv lytter og tillot meg å kunne delta mer aktivt i intervjuet uten å fokusere masse på å skrive ned alt det lærerne sa. Samtidig var det viktig at jeg noterte noe underveis i intervjuet, slik at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål.

3.5 Dataanalyse

Jeg samlet inn data gjennom både spørreskjema og intervju. Dette har gitt meg to ulike sett med data, som må behandles på forskjellige måter. Først vil jeg beskrive hvordan jeg analyserte de kvantitative dataene, for deretter å beskrive hvordan jeg analyserte de kvalitative dataene.

3.5.1 Dataanalyse: kvantitative data

For å behandle dataene som ble samlet inn i nettskjema lastet jeg dem ned. Dataene ble lastet ned som en Excel-fil. Filen ble deretter lagt inn i statistikkbehandlingsprogrammet SPSS. I SPSS ble også kodeboken lagt inn. Kodeboken inneholder informasjon om hva de forskjellige svaralternativene er verdt, og hva variablene heter og lignende. I førsteomgang analyserte jeg dataene univariat. Dette betyr at man analyserer variablene hver for seg. Jeg var ute etter å finne ut av fordelingen av svar på de ulike spørsmålene og hva som er det mest typiske svaret og hvor stor variasjonen er. For å se på fordelingen kan man enten se på absolutte tall eller prosenter eller begge deler (Jacobsen, 2022, s. 323). Når jeg ser etter hva som er det mest typiske svaret er jeg ute etter modus, median eller gjennomsnitt. Modus viser hvilket alternativ som flest har valgt. Medianen viser hva respondenten i midten har svart hvis man stiller opp alle svarene i stigene rekkefølge. Gjennomsnittet viser resultatet av alle svarene

delt på antall svar. For å vise spredningen i dataene snakker vi stort sett om maksimal, minimal og variasjonsbredde og standardavvik. Minimal, maksimal og variasjonsbredde viser hva som er den minste, den største og differansen mellom de to verdiene. Standardavvik sier noe om hvor stort det typiske avviket er fra gjennomsnittet (Jacobsen, 2022, s. 328-338). Ved å bruke SPSS undersøkte jeg hver enkelt variabel og vurdert hvordan svarene på disse ga svar på hele eller deler av problemstillingen min.

Bivariat analyse handler om å se samvariasjon mellom ulike variabler (Jacobsen, 2022, s. 338). Da kan man for eksempel se på hvordan menn og kvinner svarer ulikt på samme spørsmål. Dette brukte jeg spesielt for å sammenlikne bruk av de ulike undervisningsaktivitetene og hvilke metoder som brukes av de ulike gruppene av lærere. Dette er for eksempel lærere med og uten elever med norsk som andrespråk, alderen på lærerne eller hvilken utdanning de har.

Etter å ha analysert dataene både hver for seg og sammen, plukket jeg ut de resultatene som var relevante for oppgaven og problemstillingen. Dette ble gjort gjennom både diagrammer og tabeller. Disse diagrammene og tabellene blir videre analysert i funn-kapittelet og diskutert i diskusjonsdelen av oppgaven.

3.5.2 Dataanalyse: kvalitative data

Før jeg kunne begynne å analysere datamaterialet fra intervjuene, måtte jeg transkribere intervjuene. Dette gjorde jeg ved å lytte på innspillingene fra intervjuene og skrev ned alt de som ble sagt. Det var veldig nyttig å ha intervjuene spilt inn, fordi da kunne jeg gå tilbake og høre utsagnene flere ganger, og også pause underveis. Når jeg transkriberte ble jeg også mer kjent med datamaterialet var noen ting som ble sagt som jeg under intervjuet ikke så på som så viktig som jeg etter å ha skrevet det ned så i et nytt lys.

Etter transkriberingen gikk det en del tid til å lese igjennom intervjuene og se om det som ble sagt som var relevant for studien min. Jeg tok frem problemstillingen og forskningsspørsmålene mine og begynte å lete etter svar. Jeg brukte ulike farger for å markere deler av transkriberingen som kan være et svar på et av forskningsspørsmålene mine. For eksempel hadde jeg oransje markeringer der informantene snakket om hvor mye tid de bruker på begrepslæring. Videre gikk jeg inn i litteratur om samfunnsfagsdidaktikk og fant ut at mange av de spørsmålene og svarene fra intervjuene kunne kategoriseres i relasjon til de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Deretter gikk jeg tilbake til intervjuene og så

om det var noen flere svar som også handlet om de ulike delene i modellen. Dette kan kalles tematisk koding. Tematisk koding er koder som er utarbeidet fra en idé, modell eller begreper fra forskningslitteraturen, fra empirien eller fra intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Alle de svarene som var innenfor en kode og relevante for oppgaven plukket jeg ut fra transkripsjonen og satte inn i oppgaven slik at de kan analyseres og diskuteres videre. Eksempler på koder jeg brukte var: læringsaktiviteter, evaluering og vurdering, tid brukt på begreplæring og så videre Dette betyr at jeg tok ut sitater fra intervjuet hvor læreren for eksempel snakket om hvilke aktiviteter eller metoder de bruker mest når de jobber med begreper.

Jeg gikk inn i datamaterialet uten noen forhåndsbestemte koder hentet fra litteraturen første gangen jeg analyserte. Deretter vurderte jeg om det var noen likhetstrekk mellom dataene mine og litteraturen jeg har lest tidligere. Deretter gikk jeg tilbake til intervjuene med nye koder basert på modellen jeg fant i litteraturen, og analyserte på nytt. Jeg vil derfor argumentere for at analysen er kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. En induktiv analyse tar utgangspunkt i empirien og finner kodene der. En deduktiv analyse tar utgangspunkt i en teori, deretter ser forskeren etter funn i dataene som faller innunder denne teorien også går tilbake til teorien igjen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174-175). Charmaz (2014) referert i Jacobsen (2022, s. 227) skriver at analysen må være en prosess der man beveger seg mellom det induktive og det deduktive, en prosess der teori informerer empirien og at empirien påvirker teorien. Selv om jeg ikke gikk inn i analysen eller innsamlingen med en klar teori som grunnlag for oppgaven eller intervju og spørreskjema var den didaktiske relasjonsmodellen en så innarbeidet modell i meg at denne uansett påvirker hvordan jeg tenkte og tenker om planlegging og gjennomføring av undervisning. Noen vil kunne beskrive denne prosessen som abduktiv. Jacobsen (2022, s. 38) beskriver abduksjon som en kontinuerlig veksling mellom teorien og empirien uten at noen av dem ses på som viktigere enn den andre.

3.6 Kritiske refleksjoner rundt innsamling av data og analyse

I undersøkelsen ønsket jeg så mange deltagere som mulig for å få et så godt bilde av hva som faktisk skjer i klasserommene i Norge, men det er ikke sikkert jeg får et godt nok utvalg til å kunne si noe generelt. Siden jeg ikke kunne observere mange timer hos mange forskjellige lærere kan jeg ikke bekrefte hvorvidt det lærerne sier de gjør i sin egen undervisning faktisk

finner sted. Derfor må vi gå ut ifra at lærerne stort sett svarte slik at vi kan se hva de faktisk gjør, ikke hva de skulle ønske de gjorde for eksempel.

En ting man alltid må ta hensyn til i forskning, er forskerens rolle og hvordan forskeren påvirker informantene eller det man ønsker å undersøke. Dette kan være spesielt utfordrende i intervjusituasjoner fordi informantene sannsynligvis ønsker å vise seg selv fra sin beste side, derfor kan det være vanskelig å stole helt på informasjonen man har hentet inn. Dette var et mindre problem i spørreundersøkelsen fordi informanten her ikke får den samme relasjonen til forskeren. Forholdet mellom meg som forsker og lærerne som informanter i den kvalitative undersøkelsen påvirkes av mange ulike faktorer. På en side er vi ganske like fordi de er lærere og jeg er på vei til å bli lærer. Vi har derfor erfaringer som vi deler fordi vi tilhører et fagfellesskap. Dette gjør at jeg som forsker kan inneha en rolle intervjuet som en «insider» ikke en «outsider» hvis jeg må kategoriseres som en av dem. En «insider» er en forsker som er på innsiden av den sosiale gruppen eller det feltet som det forskes på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Jeg videre en relasjon med alle informantene fra tidligere, enten fordi jeg har jobbet med dem, vært i praksis på skolen de jobbet på, eller selv vært elev ved skolen de jobber på. Dette gjorde at vi ikke var helt ukjente for hverandre når intervjuet begynte. Dette kan gjøre at informantene syntes det var lettere å snakke med meg enn hvis det hadde vært en helt fremmed som i tillegg ikke har personlig erfaring fra feltet.

En annen refleksjon er at fordi jeg har fokusert på lærernes synspunkt og praksis, hadde jeg ikke mulighet til å kontrollere om det oppfattes på samme måte for elevene. Hvis prosjektet hadde vært større, kunne man vurdert å intervju elever for å finne ut hvordan de oppfatter undervisningen eller hvordan de føler de lærer begreper best.

Hvis jeg hadde valgt å bruke tilfeldig utvalg i den kvantitative undersøkelsen ved å trekke ut noen av de 55 skolene, samt hatt en tettere oppfølging av om alle samfunnsfaglærerne på de utvalgte skolene svarer ved å ha direkte kontakt med dem, ville jeg i større grad hatt mulighet til å kunne generalisere. Dette prøvde jeg å kompensere for ved at jeg gjorde en analyse av hvem som ikke svarte på undersøkelsen. Dette gjorde at jeg med større sikkerhet kunne si noe om hva mange mener fordi jeg vet hvem som har falt av. På den andre siden betyr det ikke at hvis jeg hadde gjennomført et tilfeldig utvalg deltagere så hadde ikke dette utvalget også kunnet vært skjevt. Dette er fordi web-baserte undersøkelser har større frafall enn andre undersøkelser som for eksempel telefonintervjuer (Jacobsen, 2022, s. 291). Dette gjelder også den kvalitative delen av prosjektet. Informantene ble valgt ut på grunnlag av at de innfridde

noen av kriteriene, men også fordi de var tilgjengelige for meg. Det vil si at de tre lærerne jeg hadde intervju med, kan si mye om sin erfaring og situasjon. Jacobsen (2022, s. 143) sier at denne typen tilnærming vil ha problemer med statistisk generalisering. Derfor vil det være vanskelig å trekke konklusjoner som dekker over et større antall lærere og som de fleste lærere vil kjenne seg igjen i.

3.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler i følge Gleiss og Sæther (2021, s. 202) om kvaliteten på forskningsprosessen og om hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Innenfor positivistisk tradisjon er det hovedsakelig snakk om hvordan forskeren påvirker datamaterialet, og om andre forskere kan reprodusere resultatene. I denne tradisjonen ligger det en grunntanke om at man som forsker bør etterstrebe objektivitet ovenfor datamaterialet. I sosialkonstruktivistisk tradisjon har ikke forskeren som mål å være så objektiv som mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Dette handler heller om at forskeren greier å reflektere over hvordan hen påvirker materialet. Dette kan for eksempel gjøres ved at man er bevisst på å prøve å belyse teorier og funn fra ulike vinkler, slik at det ikke fremstår som om det kun er én riktig tolkning av et funn eller en teori. Ved å beskrive, reflektere og begrunne forskningsprosessen i metodekapittelet ønsker jeg å styrke reliabiliteten til prosjektet, fordi det skal være mulig for noen andre å forstå hvorfor jeg har valgt å gjennomføre prosjektet på denne måten.

Validiteten til et prosjekt handler om gyldigheten av prosjekt og om kvaliteten på datamaterialet og tolkningene til forskeren. I kvalitativ forskning vil man i stor grad vurdere om prosjektet måler eller finner ut av det man ønsker å finne ut av.

En ting som i stor grad kan påvirke validiteten til masteroppgaven min er hvordan lærerne forstår de ulike begrepene og hvorvidt de forstår hva jeg mener med begrepene som brukes i spørreundersøkelsen. Jeg ønsket prøve å unngå disse misforståelsene ved å forklare hva jeg legger i begrepene jeg bruker. Dette var lettere å unngå i intervjuet fordi jeg er til stede og kan forklare lærerne hva jeg mener med et spørsmål. En annen måte å styrke validiteten til resultatene på er å bruke flere metoder, dette kalles metodetriangulering. Jacobsen (2022, s. 366) påpeker at hvis flere metoder produserer samme resultat vil vi ofte kunne si at begrepsvaliditeten er stor. Dette er grunnen til at jeg med større sikkerhet kan trekke konklusjoner i analysen, hvis dataene fra spørreskjemaet stemmer overens med dataene fra intervjuene.

3.8 Forskningsetiske perspektiver

Gleiss og Sæther (2021, s. 43) presenterer tre sentrale forskningsetiske prinsipper. Disse prinsippene er informert samtykke, anonymisering og konfidensialitet, og det å unngå negative konsekvenser for deltagerne.

I intervjuene med lærerne samlet jeg inn persondata og jeg var derfor pliktig til å sende inn en søknad til SIKT tidligere Nasjonalt Senter for Forskningsdata (NSD) for å forsikre meg om at datainnsamlingen og databehandlingen skjer på en etisk godkjent måte. Vedlagt i søknaden var da samtykkeskjema og intervjuguide. Denne søknaden ble godkjent 08.12.2022 (se vedlegg for godkjent søknad). Denne godkjenningen måtte ligge til grunn for gjennomføring av intervju. Samtykkeskjemaet var en god måte å forsikre seg om at informantene har den informasjonen de trenger for å kunne gi et informert samtykke. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021, s. 18) beskriver et forskningsetisk samtykke som frivillig, utvetydig og informert. Dette samtykket bør også kunne dokumenteres. Skjemaet ble sendt til lærerne sammen med invitasjonen til intervjuet, men de fikk også mulighet til å lese over før de skrev under på skjemaet. I samtykkeskjemaet står det om deltagerens rettigheter i forhold til den informasjonen de ga fra seg ved å være en del av prosjektet og hva som ville skje med denne informasjonen videre.

Dette gjelder for eksempel lydopptakene som ble gjort under intervjuet. Disse lydfilene ble lagret til de var transkribert også slettet jeg filene. I transkriberingen vil det ikke være noen persondata som gjør at det vil være mulig å identifisere informantene. Disse ble også lagret i en fortrolig mappe som kun jeg har tilgang til, slik at ikke andre har tilgang til disse senere.

Før intervjuene begynte passet jeg på å minne lærerne på at de har taushetsplikt ovenfor sine elever også når de snakket med meg. Dette gjorde jeg for å passe på at jeg ikke fikk tak i informasjon som jeg ikke har krav eller lov til å få. Det gjør at hvis lærerne skulle snakke om enkeltelever eller situasjoner fra undervisningssituasjoner må de anonymisere informasjonen slik at det ikke var mulig å kjenne igjen enkeltelever i utsagnene deres. Dette forsto alle lærerne godt, og dette er noe de er kjent med fra før.

I sluttproduktet for prosjektet skulle det ikke være mulig å kjenne igjen deltagerne. Dette var for å verne om lærerne som valgte å delta. Det skulle ikke være noen negative konsekvenser for deltagerne ved at de takker ja til å være med. Dette var lettere å oppnå for lærerne som svarte på undersøkelsen, fordi jeg ikke har samlet inn informasjon som gjør det mulig å finne

ut hvem som deltok. Det vil også være et poeng og ikke henge ut eller fremstille en gruppe eller enkeltlærere unødige negativt. Når man samtykker til å være en del av et forskningsprosjekt tillater man at noen kommer inn og vurderer det en sier eller gjør uten at man selv har mulighet til å påvirke hvordan dette tolkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Dette krevde at jeg som forsker utøvet skjønn for å vurdere hva som trengte å være en del av prosjektet og ikke, og samtidig ikke være kritisk til lærernes praksis for å skåne deltagerne.

Oppsummering av metodekapittelet

I metodekapittelet har jeg gjort rede for valgene jeg har gjort i forhold til innsamling og bearbeiding av dataene til masteroppgaven min. Jeg har beskrevet jeg hvilket forskningsdesign jeg valgte å bruke og drøftet hvorfor dette designet passet min problemstilling. Jeg har også redegjort for hvilken kvalitativ metode jeg valgte å bruke og hvorfor jeg valgte å bruke semistrukturert intervju. Deretter har jeg beskrevet hvordan jeg gikk frem for å rekruttere deltagere til intervjuene. Jeg har gjort rede for hvilken kvantitativ metode jeg valgte for oppgaven, hvorfor jeg valgte å bruke digitalt spørreskjema og hvordan jeg kom i kontakt med lærere som ville svare på undersøkelsen. Videre har jeg beskrevet hvordan jeg har analysert de ulike dataene jeg har samlet inn. Jeg har også vurdert innsamlings- og analysemetodene og validiteten og relabiliteten til prosjektet og metodene. Til slutt i kapittelet vurderte jeg noen forskningsetiske prinsipper og hvordan dette har påvirket prosjektet.

4 Funn og refleksjon

I dette kapittelet vil jeg presentere og reflektere rundt funnene mine i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Funnene er hentet fra resultatene i spørreundersøkelsen og transkripsjonen fra intervjuene.

Jeg gjennomførte tre intervjuer med tre ulike samfunnsfaglærere. Intervju en var med Mona er lærer på niende trinn og underviser i samfunnsfag. Hun har jobbet som lærer i under ti år og har hatt både flerspråklige elever og elever med norsk som andrespråk i klassene sine. Informant nummer to var Janne. Janne underviser på ungdomsskolen og har undervist i over tretti år. Hun har også hatt flerspråklige elever og elever med norsk som andrespråk i klassene sine. Informant nummer tre var Georg. Han underviser også på niende trinn i år. Georg har ikke undervist i samfunnsfag i mange år, men han har jobbet som lærer i mere enn tjue år. Georg har ikke hatt flerspråklige elever eller elever med norsk som andrespråk i samfunnsfag, men i andre fag. Under intervjuene prøvde jeg å finne svar på hvorfor lærerne velger å bruke de metodene de bruker.

4.1 Arbeidsmåter

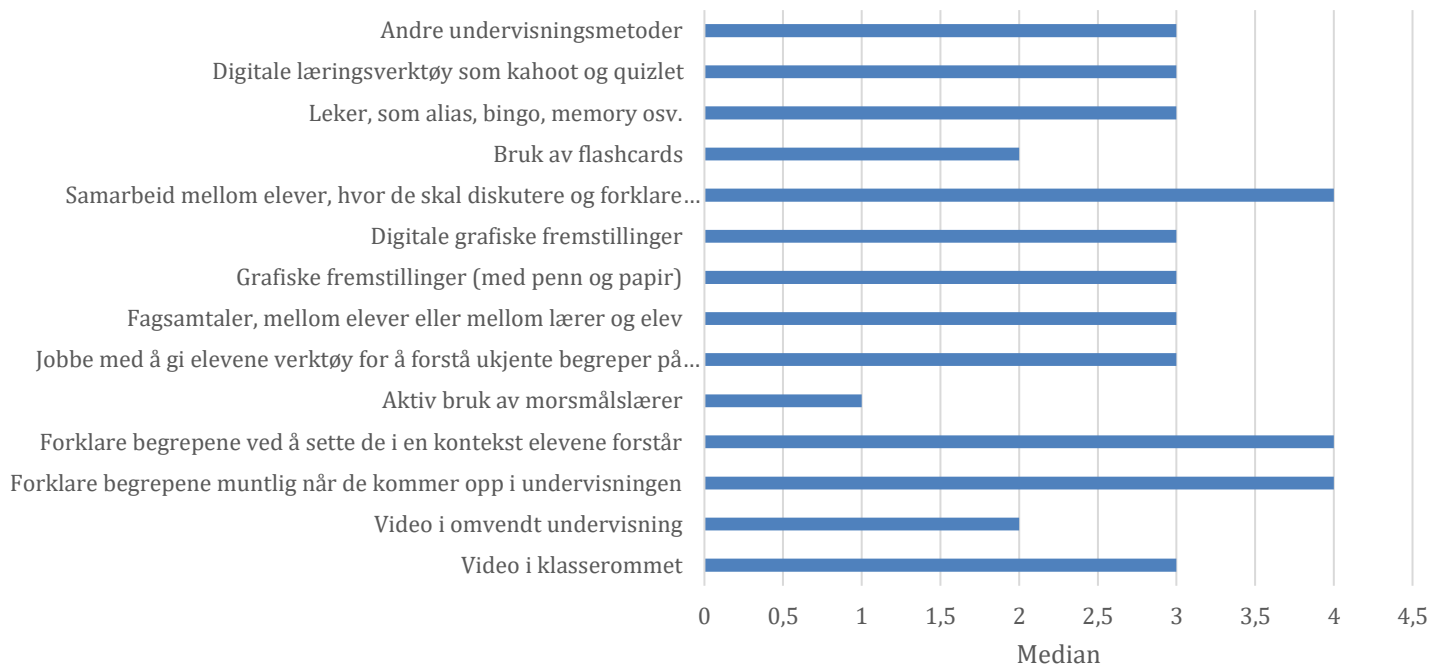
Hvilke undervisningsmetoder eller arbeidsmåter brukes? I spørreskjemaet mitt hadde jeg et spørsmål hvor jeg spurte om: i hvor stor grad bruker du følgende undervisningsmetoder i undervisning om begreper i samfunnsfag? Deretter kom det en lang liste med ulike aktiviteter eller metoder som kan brukes for begrepslæring i samfunnsfag. Her kunne deltagerne svare på i hvor stor grad de bruker de ulike metodene. Alternativene var: ikke i det hele tatt, sjeldent, av og til, i stor grad og i veldig stor grad/alltid. Under viser tabellen fordelingen på de ulike metodene. Under tabellen har jeg en figur som viser medianverdien til hver av metodene.

	Ikke i det hele tatt	Sjeldent	Av og til	I stor grad	I veldig stor grad/alltid
Video i klasserommet	1	9	43	22	1

Video i omvendt undervisning (når elevene ser videoen på egenhånd hjemme før skolen)	24	37	14	1	0
Forklare begrepene muntlig når de kommer opp i undervisningen	0	1	3	41	31
Forklare begrepene ved å sette de i en kontekst elevene forstår	0	0	5	41	30
Aktiv bruk av morsmåslærer som kan forklare begrepene på andre språk enn norsk	43	12	10	10	1
Jobbe med å gi elevene verktøy for å forstå ukjente begreper på egenhånd (spørre andre, forstå ut ifra konteksten, bruke andre språk de kan og så videre)	0	7	36	26	7
Fagsamtaler, mellom elever eller mellom lærer og elev	0	10	29	27	10
Grafiske fremstillinger (med penn og papir), for eksempel tankekart eller venn-diagram	4	7	28	34	3
Digitale grafiske fremstillinger (ved bruk av PC eller iPad og så videre), for eksempel tankekart eller venn-diagram	2	11	36	24	3
Samarbeid mellom elever, hvor de skal diskutere og forklare begrepene sammen	1	1	11	48	15
Bruk av flashcards (ordkort, begrepskort, puggekort)	11	29	19	15	2
Leker, som alias, bingo, memory og så videre	11	21	31	10	3
Digitale læringsverktøy som kahoot og quizlet	1	10	36	23	6
Andre undervisningsmetoder	0	2	52	20	2

Tabell 5 - Tabell, undervisningsmetoder

Median for bruk av metode



Figur 3 Median for bruk av metode, ingen filter

I dataene fra spørreundersøkelsen min så jeg at noen læringsaktiviteter brukes mer enn andre. På forhånd hadde jeg noen tanker om hvilke aktiviteter som jeg tenker brukes mye, og dette stemte i stor grad. Aktiviteter som at læreren forklarer begrepene når de kommer opp i undervisningen, det å sette begrepene inn i en kontekst elevene forstår og samarbeid mellom elevene blir brukt mest av lærerne i spørreundersøkelsen. Dette er min erfaring fra praksis også. Lærerne bruker mye av tiden på å forelese muntlig med for eksempel en presentasjon. Så stopper de opp når de kommer til et begrep elevene kan være usikre på, og så forklarer læreren begrepet muntlig. Alternativt gir læreren elevene tid til å prøve å resonnerer seg frem til hva det betyr, og så bekrefter eller avkrefter læreren. To metoder som brukes vesentlig mindre enn de andre er aktiv bruk av morsmåslærer og omvendt undervisning.

Morsmåslærer er en ressurs som noen elever kan få tildelt ved behov, og hvis lærerne ikke har en morsmåslærer tilgjengelig, så er det ikke så rart hvis de ikke bruker dette heller. Den andre metoden som brukes lite, er omvendt undervisning. Denne metoden krever en del innsats av lærerne og elevene på utsiden av klasserommet. Lærerne må lage videoer som elevene skal se. Det forutsetter at elevene ser videoen hjemme, hvis ikke så vil man ikke oppnå de ønskede resultatene. Dette kan være grunnen til at den ikke brukes av så mange. Det var to aktiviteter som brukes mindre enn de andre det var flashcards og leker. Alle arbeidsmåtene som lærerne ikke bruker, er arbeidsmåter der lærerne må gjøre en del forarbeid

før undervisningen. Det kan være at lærerne har erfart at det ikke gir en så stor læringseffekt at det er verdt å legge inn mye ekstra tid på dette. I en tidligere undersøkelse gjort av Eie og Storhaug (2014) referert i Koritzinsky (2020, s. 214) sier at 60% av lærerne i samfunnsfag sjeldent eller aldri bruker lek, rollespill og drama i samfunnsfagundervisningen sin. I min undersøkelse svarte 42,1 % at de sjeldent eller aldri bruker leker for å jobbe med begrepslæring hos elevene sine. Dette kan være en indikasjon på at leker er generelt lite brukt av lærerne i samfunnsfag. Samtidig er det 17,1 % som sier at de bruker leker i stor grad, veldig stor grad eller alltid. Dette tilsier at det er et fåtall lærere som bruker leker mye av tiden de jobber med begrepslæring.

I det første intervjuet spurte jeg Mona hvordan hun reflekterer rundt valg av undervisningsmetode for eksempel når hun skal introdusere et nytt begrep. Mona forteller at:

«Nei jeg liker jo at et nytt begrep er visuelt for dem, kanskje gjerne med et bilde. Og jeg er kanskje litt sånn kjedelig, men sånn PowerPoint og sånt, der det bare står begreper også forklarer man det. Også ja, planlegger vel at et begrep vil dukke opp. Så imens vi jobber med denne her teksten vil disse begrepene dukke opp og da prater vi om de. Så det er vel det, så jeg tror vel ikke jeg tenker så grundig over det kanskje.»

Hun sa at hun ikke tenker så mye over hvilke metoder hun bruker, men hun sa at hun liker å bruke leker som alias⁴ og hot seat⁵ i undervisningen sin. Jeg spurte derfor om hun syntes det var viktig at det er morsomt og variert for elevene når de skal lære begreper. Hun svarte da:

«Ja jeg synes begrepslæring er en veldig enkel måte å ha sånn og gjøre litt sånn artige ting ut av det. Så det er jo veldig mange ting det er litt vanskelig å leke rundt, men hvis vi har jobbet med noe og det finnes ti begreper jeg vet vi har gått igjennom så synes jeg mange ganger at det er artige ting man kan gjøre. Ikke det at jeg er opptatt av at begrep skal være så artig, men det er en veldig enkel måte å variere undervisninga på. Det er jo ja jeg synes begrepslæring er enkelt å variere på.»

⁴ Lek hvor elevene skal forklare, mime eller tegne et begrep uten å si noe også skal en elev gjette.

⁵ Lek som går ut på at eleven sitter med ryggen til tavla også skal de andre elevene prøve å forklare begrepet på tavla uten å si begrepet så skal eleven prøve å gjette hva begrepet er.

Hun påpekte her at begrepslæring er en av de områdene i faget hvor det er lettere å variere hvilke arbeidsmåter de bruker.

I intervjuet med Janne kommer det frem at hun bruker mye to-spalter som arbeidsmåte for begrepslæring, og forklarer at grunnen til at hun velger denne metoden kontra andre metoder og andre grafiske fremstillinger er:

«To-spaltereren⁶ bruker jeg litt sånn systematisk fordi når vi ikke har boka så er det viktig å skape situasjoner som elevene kjenner igjen og så bruker vi ofte to-spalter inn mot vurderingssituasjoner sånn at elevene skal kunne lære seg selv å kjenne i forhold til «hva gjør jeg når jeg skal ha prøve?»»

Jeg spurte også om hvordan hun reflekterer over valg av undervisningsmetode og om dette er noe hun tenker mye over før undervisningen. Hun svarte:

«Det er nok ikke noe jeg sitter og lurer veldig på lenger, hva jeg skal gjøre. Jeg har nok gjort mange feil opp igjennom, i forhold til å prøve masse nytt, men det jeg ofte erfarer er at når elevene kjenner igjen det som kommer, så bruker de mindre tid på å komme i gang med oppgaver, fordi at de kjenner igjen dette fra før. Så da står vi i den spagaten mellom gjenkjennelse og det å ikke prøve noe nytt, da velger jeg ofte det gjenkjennende sånn at de også føler at dette har jeg gjort før og da synes jeg da at det blir veldig effektivt ... Pluss at det blir sånn at det blir forutsigbart og trygt for elevene inn mot vurderingssituasjoner.»

Her ser vi at Janne er veldig opptatt av å skape trygge og forutsigbare rammer for elevene og hun er opptatt av at elevene skal få med seg et verktøy som de selv kan bruke når de skal øve til prøver eller senere i skoleløpet eller videre utdanning.

Jeg spurte også Georg om hvordan han reflekterer over valg av metode for begrepslæring og svarte følgende:

«Vi prøver liksom å få de både å få de til å snakke om det muntlig, men også skriftlig for da tror vi at de lærer det og husker det bedre. Sånn at hvis det bare blir muntlig så går de glipp av litt på veien tror jeg da. Sånn at vi får de gjerne til å skrive det ned, og

⁶ Skjema med to kolonner, en til begrepet og en til definisjonen eller forklaringen på begrepet.

den metoden vi har brukt litt er at de, de skal prøve å forklare det til et barn da. At de skal forenkle det, forklare det med enkle ord, for da tror vi liksom at forståelsen er blir bedre da ... å ja sånne introduksjonsvideoer både når det gjelder tema og i timene liksom for å visualisere og det ser jeg er veldig viktig for å fange opp alle. For blir det bare tekst og tale er det mange som detter ut på veien da. Så det bruker jeg masse ... jeg prøver jo å variere, det er liksom det viktigste.»

Han forteller også om en situasjon under et tverrfaglig tema hvor elevene ga uttrykk for at de hadde mistet engasjementet for temaet fordi mange av lærerne sa mye av det samme og fordi alt skjedde på samme måte. De opplevde at alle lærerne forklarte noe eller viser en video også skulle elevene gjøre oppgaver om eller forklare stoffet til hverandre. Da spurte han elevene:

«Ja okay det er greit, hva tenker dere nå, hva skal vi gjøre videre nå for at vi skal få opp engasjementet her?» Og da var det mange innspill på at de ville ha det mer praktisk. De ville gjøre noe ikke bare sitte passive. Så da har vi blitt enige om at i dag skal vi ha rollespill. Da kom initiativet fra dem, og det er jo elevmedvirkning. Og det er jo sånne ting som elevene egentlig ikke kanskje tenker på som elevmedvirkning, men som, men som vi må bevisstgjøre de på at, dette er elevmedvirkning. Nå har dere fått lov til å være med å påvirke. Så det håper jeg blir en bra time. For da får de rørt seg litt og da får de brukt kreativiteten sin.»

Han forteller da at det viktigste han tenker på når han velger undervisningsmetoder for begrepslæring er å variere. Han forteller også at han tror elevene lærer begrepene bedre hvis de må jobbe med dem både skriftlig og muntlig. Han presiserer at det er viktig at elevene selv også får være med å bestemme hvordan de skal jobbe med innholdet i faget.

De ulike lærerne begrunnet valgene av metode ulikt, to av dem begrunner det med at de ønsker å skape varierte læringssituasjoner. Janne begrunnet sine valg av metoder med at hun ønsker å skape forutsigbare situasjoner for elevene. To av lærerne sier at de ikke tenker så mye over det før hver time hvilke metoder de bruker i undervisningen. Alle lærerne viser at de har tenkt og reflektert over dette på et eller annet tidspunkt. Georg påpeker også at det er viktig å få med elevenes meninger om hvordan de har lyst til å jobbe med innholdet i faget.

I den didaktiske relasjonsmodellen er det viktig å vurdere de ulike faktorene i lys av hverandre. Dette ser vi eksempler på i Mona sitt utsagn hvor hun viste til at når begrepslæring er innholdet i en undervisningstime er det lettere å variere i aktivitetene enn hvis det er et

annet innhold. Georg viste også til at det er viktig å tilpasse metodene til elevgruppa, spesielt hvis motivasjonen i gruppa er lav. Det kan føre til at elevenes fulle potensiale ikke kommer frem.

I intervjuene kommer det frem at det i stor grad er læreren som bestemmer hvilke metoder som brukes til å jobbe med begrepslæring. Med unntak av et av eksemplene til Georg der han viser at han av og til ønsker å få elevenes innspill på hvilke metoder de ønsker å bruke.

I spørreundersøkelsen viste det seg at veldig få bruker lek som undervisningsmetode, men at 17,1 % bruker det store deler av undervisningen. Mona virker som et eksempel på en av de som bruker lek mye. Hun begrunner dette med at hun synes begrepslæring som innhold gjør det er lett å variere og skape engasjement. Koritzinsky (2020, s. 214-218) beskriver en situasjon der at han selv bruker leker på voksne og at det uavhengig av deltagerens alder vil være nyttig å morsomt å bruke lek i undervisningen.

Samarbeid mellom elevene er en arbeidsmåte som brukes mye av lærerne. Koritzinsky (2020, s. 183) hevder at gruppearbeid er en gunstig ramme for elevenes læring. Ved å jobbe i grupper kan elevene lære å samarbeide, løse konflikter, diskutere og veilede og vurdere medelever. Å jobbe i grupper er ikke problemfritt. Janne nevner en mulig fallgrube når det kommer til gruppearbeid, nemlig gratispassasjerer, altså elever som ikke bidrar innad i gruppa. Disse elevene vil heller ikke det samme læringsutbyttet av gruppearbeid.

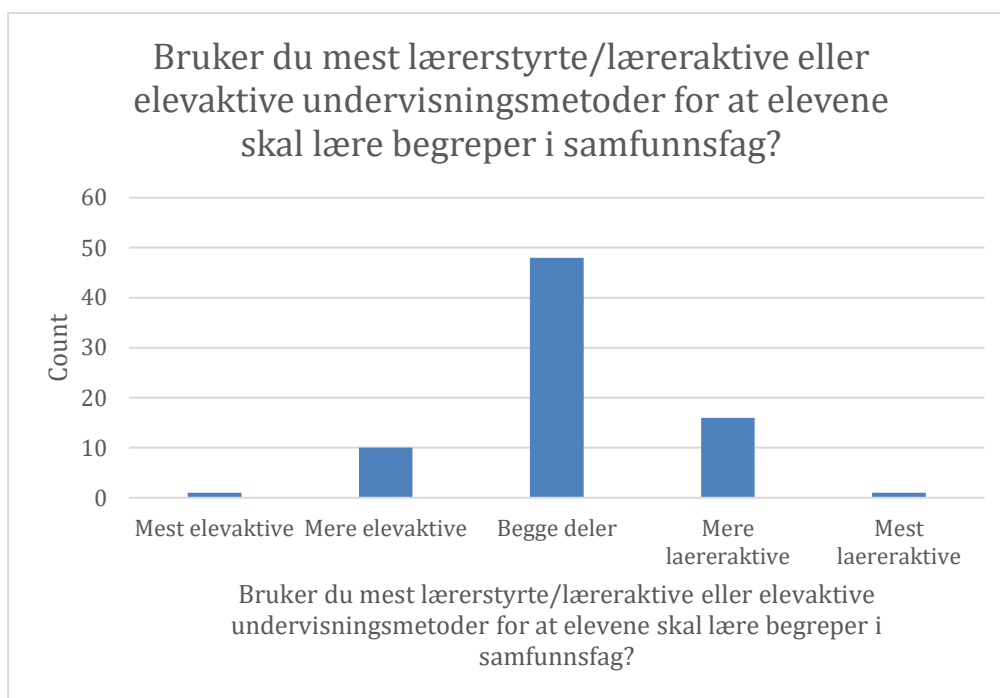
En av metodene færre av lærerne sier at de bruker mye, er det å gi elevene egne verktøy for å forstå og lære begreper på egenhånd. Dette er noe jeg tror mange av lærerne gjør selv om de ikke er beviste på det. Janne forteller om at hun bruker to-spalteren fordi da vet elevene hva de skal gjøre når de skal øve til prøver. Dette er en måte å hjelpe elevene til å lære begreper på egenhånd som de vil ta med seg i sin videre opplæring. Georg sier i sitt intervju at han er opptatt av at elevene skal lære og bruke google for å søke opp ord de ikke kan:

«Og noen ganger også så prøver jeg liksom å få de til å google ting. Altså lærer seg det med å bruke det de har tilgjengelig, så det er ikke alltid det at jeg har svaret, men jeg kan si til elevene det at ja nå skal vi jobbe med det «hva betyr det?». Nei det vet de ikke. «Nei google det da ikke sant.» Også hvem klarer å finne ut av hva det betyr. Også er det litt viktig å gi de litt tid ikke bare sånn ta den første som finner det, men liksom sett av litt tid så alle har mulighet til å finne ut av det før vi liksom tar det i plenum da. Så det er også en metode som jeg tenker det er viktig elevene å lære for det

er jo det vi gjør ellers ikke sant. Man googler jo alt så det er viktig at også elevene lærer seg det.»

Dette er også et verktøy elevene kan ta med seg videre og bruke hvis de kommer over begreper de ikke forstår. Men da er det også viktig at elevene forstår at man ikke har lært et begrep når man kan google definisjonen, men det å google definisjonen kan være et hjelpemiddel de kan bruke når de møter nye begreper.

I spørreundersøkelsen spurte jeg spørsmålet: bruker du mest lærerstyrte/læreraktive eller elevaktive undervisningsmetoder for at elevene skal lære begreper i samfunnsfag? Dette var resultatet:



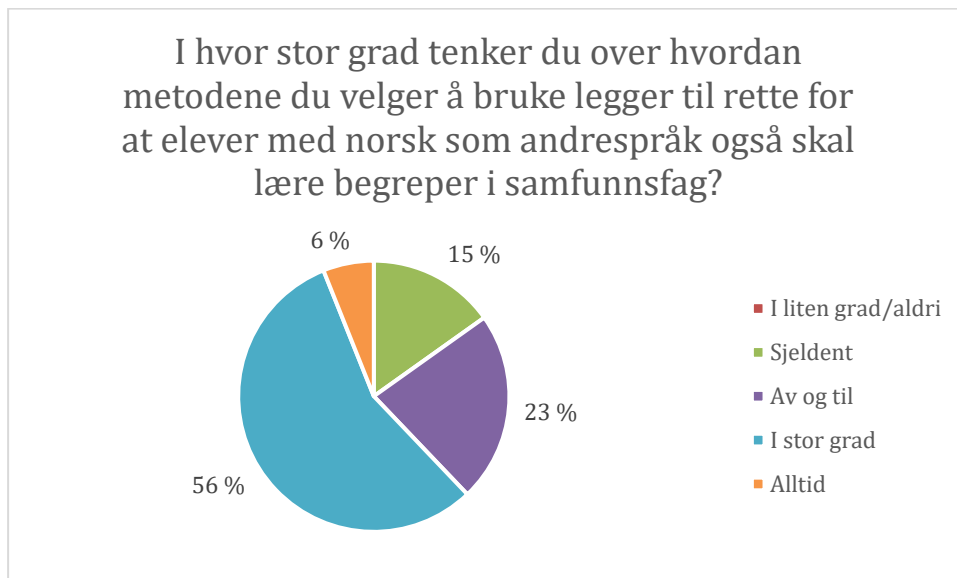
Figur 4 Fordelingen av elevaktive i forhold til læreraktive undervisningsmetoder

Svarene viser at de fleste bruker en kombinasjon av elevaktive og læreraktive metoder. Når vi ser på de tre mest brukte aktivitetene er to av disse læreraktive og en av de elevaktive, og av aktivitetene som brukes minst er to av disse elevaktive. Dette kan bety at lærerne bruker mindre elevaktive metoder enn de tenker selv. Samtidig er det flere elevaktive metoder som brukes mye av et større antall lærere og det kan derfor virke som om det stemmer at lærerne i stor grad varierer mellom elevaktive og lærerstyrte aktiviteter i sin undervisning. Samarbeid mellom elever er en elevaktiv undervisningsmetode som brukes av mange lærere, det å forklare begrepene når de kommer opp er en læreraktiv undervisningsmetode som brukes mye.

4.2 Elevforutsetninger

Når jeg i denne oppgaven snakker om elevforutsetninger er det i hovedsak elevenes ferdigheter i norsk jeg har fokusert på, men det er selvfølgelig andre forutsetninger som også påvirker undervisningen i samfunnsfag. Dette kan for eksempel være elevenes lese og skriveferdigheter, elevenes ferdigheter i faget og elevenes etnisitet og kulturelle bakgrunn.

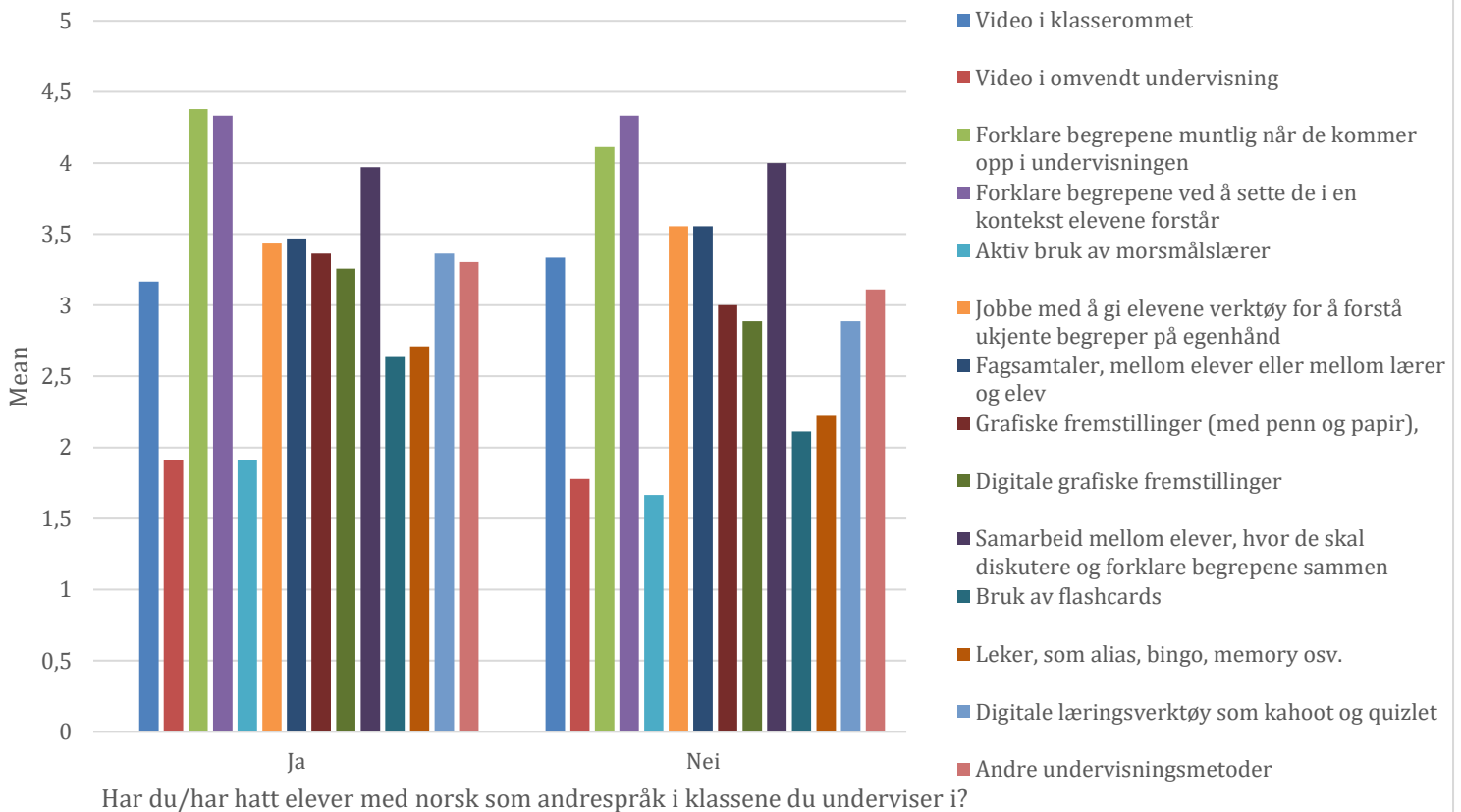
I spørreundersøkelsen spurte jeg spørsmålet: hvor mye reflekterer du over hvordan metodene de bruker legger til rette for elever med norsk som andrespråk av de lærerne som har elever med norsk som andrespråk i klassene sine.



Figur 5 Tenker lærerne over valg av metode, for lærere som har elever med norsk som andrespråk

I figur 5 kommer det frem at 15% av lærerne som har elever med norsk som andrespråk sjeldent vurderer om valg av metode påvirker denne elevgruppes læring i faget. Dette kan bety at en del lærere ikke ser på det som nødvendig å vurdere hvordan valg av metode påvirker læringsutbyttet til denne elevgruppen. Til gjengjeld var det 62% som i stor grad eller alltid vurderte om metodene tilrettelegger for elevenes læring. Dette vil si at de fleste vurderer hvordan elevforutsetningene bestemmer hvilke metoder som fungerer for den aktuelle klassen. Hvis lærerne tar utgangspunkt i modellen er ikke dette det eneste som påvirker hvilke aktiviteter de bruker, men en av flere faktorer som må vurderes.

Gjennomsnitt for bruk av metode i forhold til om de har/har hatt elever med norsk som andrespråk i klassen



Figur 6 Gjennomsnittlig bruk av ulike metoder, filtrert på om de har elever med norsk som andrespråk

Figuren over viser gjennomsnittlig bruk for undervisningsmetodene for de ulike gruppene, altså de som har/har hatt elever med norsk som andrespråk og de som ikke har det. Et gjennomsnitt på 1 tilsvarer at de fleste bruker metoden sjeldent eller aldri og et gjennomsnitt på 5 tilsvarer at de bruker metoden svært ofte eller alltid. Et gjennomsnitt på 3 tilsvarer at lærerne bruker metoden av og til. Vi ser i figur 6 at lærerne som har elever med norsk som andrespråk bruker i gjennomsnitt mere flashcards, leker og digitale læringsverktøy enn de som ikke har hatt elever med norsk som andrespråk.

	Har du/har hatt elever med norsk som andrespråk i klassene du underviser i?	N	Gjennomsnitt
Video i klasserommet	Nei	9	3,33

	Ja	66	3,17
Video i omvendt undervisning (når elevene ser videoen på egenhånd hjemme før skolen)	Nei	9	1,78
	Ja	66	1,91
Forklare begrepene muntlig når de kommer opp i undervisningen	Nei	9	4,11
	Ja	66	4,38
Forklare begrepene ved å sette de i en kontekst elevene forstår	Nei	9	4,33
	Ja	66	4,33
Aktiv bruk av morsmåslærer som kan forklare begrepene på andre språk enn norsk	Nei	9	1,67
	Ja	66	1,91
Jobbe med å gi elevene verktøy for å forstå ukjente begreper på egenhånd (spørre andre, forstå ut ifra konteksten, bruke andre språk de kan og så videre)	Nei	9	3,56
	Ja	66	3,44
Fagsamtaler, mellom elever eller mellom lærer og elev	Nei	9	3,56
	Ja	66	3,47
Grafiske fremstillinger (med penn og papir), for eksempel tankekart eller venn-diagram	Nei	9	3,00
	Ja	66	3,36
Digitale grafiske fremstillinger (ved bruk av PC eller iPad og så videre), for eksempel tankekart eller venn-diagram	Nei	9	2,89
	Ja	66	3,26
Samarbeid mellom elever, hvor de skal diskutere og forklare begrepene sammen	Nei	9	4,00
	Ja	66	3,97
Bruk av flashcards (ordkort, begrepskort, puggekort)	Nei	9	2,11
	Ja	66	2,64
Leker, som alias, bingo, memory og så videre	Nei	9	2,22
	Ja	66	2,71
Digitale læringsverktøy som kahoot og quizlet	Nei	9	2,89
	Ja	66	3,36
Andre undervisningsmetoder	Nei	9	3,11
	Ja	66	3,30

Tabell 6 - Bruk av metode for lærere som har elever med norsk som andrespråk og som ikke har elever med norsk som andrespråk.

Tabellen over viser gjennomsnittlig bruk av metodene i forhold til om lærerne har/har hatt elever med norsk som andrespråk. Et gjennomsnitt på 1 tilsvarer at lærerne i sjeldent eller aldri bruker metoden, et gjennomsnitt på 3 tilsvarer at metoden brukes av og til og et gjennomsnitt på 5 tilsvarer at metoden brukes ofte eller hele tiden. Metodene video i klasserommet, gi elevene egne verktøy, fagsamtaler, samarbeid mellom elever og digitale læringsverktøy brukes mere av lærerne som ikke har/har hatt elever med norsk som andrespråk i klassene sine. Dette kan være fordi gruppen med lærere som ikke har/har hatt elever med norsk som andrespråk er mindre, derfor vil en person påvirke gjennomsnittet mere enn når det er en større gruppe.

For å finne ut av hvordan elevenes språkferdigheter påvirker hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisning spurte jeg om hvordan de tilpasser undervisningen for denne elevgruppen.

Mona svarte da:

«Ja altså.. jeg hadde jo en elev som syntes det var veldig vanskelig å forstå alt mulig. Da hadde jeg lyst til at hu skulle skrive de i ei bok, hun skulle ha ei glosebok. Der hvis hu møtte på et begrep hu skulle hu bare skrive det opp også skulle jeg gå igjennom den med hu. Også altså jeg sier at det skulle skjedd fordi om vi fikk det helt til det skal jeg være helt ærlig å si at det kanskje ikke gikk så bra. Men det var i hvert fall med hensikt eller hensikten var hvert fall god. ...også er jeg jo opptatt av at elevene må spørre hvis det er noe de lurer på.»

Janne svarte at:

«Oi ja det, veldig ofte så følger bare de det samme opplegget som de andre. Ja det er stort sett samme metodikk ja jeg gjør ikke så mye forskjell på de ... men det er jo noen ganger, det kommer jo helt an på hvor god norsken har fått lov til å bli. Det beror jo på hvor lenge man har vært i Norge ikke sant, hvor flinke foreldrene er til å sånn. Men det er liksom det at da går kanskje den muntlige delen enda mere inn, enn at hvis skriftspråket ikke er bra. Så er det klart at det det å utrykke presisjon i begrepsforklaring skriftlig er nok noe av det som blir vanskeligst for de da ... ja det blir nok mere muntlige metoder fordi hvis det skriftlige språket ikke er så presist og godt som det bør være så risikerer du bare at det blir feil.»

Fordi Georg ikke har hatt elever med norsk som andrespråk i samfunnsfag svarte han ut ifra erfaring fra andre fag, eller ut ifra hvordan han tilpasset for elever med andre forutsetninger.

Han sa:

«Jeg prøver alltid å liksom tenke igjennom det for eksempel når vi har en oppgave så presenterer vi jo den felles i klassen, og da er jeg veldig bevist på at jeg går ned til eleven ikke sant og prøver å sørge for at denne eleven har skjønt hva den skal gjøre. Og hvis det er sånn at de ikke har skjønt det så må man jo prøve å forenkle det og forklare det litt med andre ord og ja hvert fall sørge for at de har skjønt hva oppgaven går ut på da.»

Mona var opptatt av å presisere at den første måten hun beskriver som et verktøy for å hjelpe denne elevgruppa kanskje var en bedre idé i teorien og at den var vanskeligere å gjennomføre i praksis. Det trenger ikke å bety at denne arbeidsmåten ikke ville vært nyttig for denne eleven, men at det må organiseres på en annen måte og at det må være en tettere oppfølging fra læreren for at denne gløseboka skal ha en funksjon. Janne sa at hun ikke tilpasser metodene så mye for denne elevgruppa, men hvis hun gjør noen endringer så er det ved å bruke muntlige metoder fordi hun ikke forventer at elevene greier å uttrykke seg presist nok skriftlig. Mona sier også at hun er opptatt av at elevene spør hvis det er begreper de ikke forstår. Georg snakket også om at det er viktig at elevene forstår hva de skal gjøre, og at han ofte snakker med eleven på tomannshånd og at han forklarer på ulike måter sånn at han kan forsikre seg om forståelsen til eleven.

Jeg spurte også om de tillater elevene å bruke andre språk enn norsk i undervisningen fordi dette kan være en måte å tilpasse undervisningen for elever med norsk som andrespråk. Da svarte Mona at:

«Ja, så lenge jeg kan det da. Jeg kan jo dessverre ikke vurdere eller gi tilbakemelding hvis de har lyst til å få tilbakemelding på eller hvis de skal lage et produkt eller ha en samtale eller skrive en tekst så må det jo være på norsk eller engelsk for at jeg skal kunne forstå. Men jeg har jo tilrettelagt for at de skal kunne lære seg ting på sitt eget språk. Nå har jeg jo en del samiske elever som har samisk som morsmål. Og det finnes jo mange måter eller vi har jo mange hjelpemidler for de da. Heldigvis. Så også samisklæreren har jeg også brukt, sånn «nå jobber vi med dette temaet, kanskje dere også kan prate litt om det?» så ja. Så jeg har jo lyst til at, det er ikke noe viktig for meg at de lærer seg ting på norsk. Men det er viktig for meg at jeg forstår det språket.»

Når jeg spurte Janne om det brukes andre språk enn norsk i undervisningen svarte hun:

«Nei. Ikke annet enn låneord og begreper som liksom er låneord fra engelsk og sånn da ... på det så derfor så føler jeg meg ikke helt komfortabel med å slippe de over på hvis det er to fra polen eller Litauen eller hvor de enn kommer i fra så føler jeg at det er bedre at de prøver på norsk ... enn at de sitter og snakker seg imellom. Det som kan være en mulighet det er hvis den ene da er mye sterkere enn den andre, så kan jeg gå inn å forklare på norsk til den ene også kan de på sitt eget språk hjelpe hverandre. For det kan være en nøkkel inn til den som sliter.»

Georg sa følgende om bruk av andre språk enn norsk:

«Ja nå underviser jeg jo i engelsk da så det er ikke noe problem å bruke det. Det jeg ofte opplever med de elevene jeg har vært borti er at de ikke har så gode engelskkunnskaper heller, sånn at det på en måte kan ha satt en stopper for og vært litt vanskelig da. Men ja ... det har gått greit egentlig.»

Alle elever har rett på tilpasset opplæring på bakgrunn av deres evner, kunnskaper og ferdigheter. Differensiering er en måte å drive med tilpasset opplæring på (Palm, 2014, s. 189-190). Det går ut på at ulike elever får ulike oppgaver eller ulik mengde oppgaver basert på hva de kan og hva de må jobbe mere med. Dette kan også være ved å bruke andre aktiviteter fordi ikke alle aktiviteter krever de samme forutsetningene. Dette gjorde lærerne jeg intervjuet ved at de brukte mer muntlige metoder når de hadde elever med norsk som andrespråk fordi dette ikke forutsetter at elevene kan uttrykke seg skriftlig på samme måte som de kan muntlig.

Lærerne jeg intervjuet bruker en kombinasjon av en andrespråkstilnærning og en to språklig tilnærming (som er beskrevet i kapittel 2.4). Dette ser vi når lærerne er bevisste på hvordan de tilpasser for elever med norsk som andrespråk. Andrespråkstilnærmingen kommer til uttrykk gjennom at lærerne sier at de vurderer hvordan de kan tilrettelegge for denne gruppen. Vi kan derfor si at de ikke tar det som en selvfølge at innholdet i faget er like tilgjengelig for alle elevene. De sier også at de i varierende grad lar elevene bruke sine egne morsmål i undervisningen. Alle lærerne stiller seg også positive til å bruke morsmålslærer i undervisningen og at dette er noe som kan være en god hjelp for noen elever. Likevel er ikke de ulike lærerne like positive til bruk av andre språk enn norsk i undervisningen. Særlig Janne er skeptisk til det å slippe helt taket i det norske og sier:

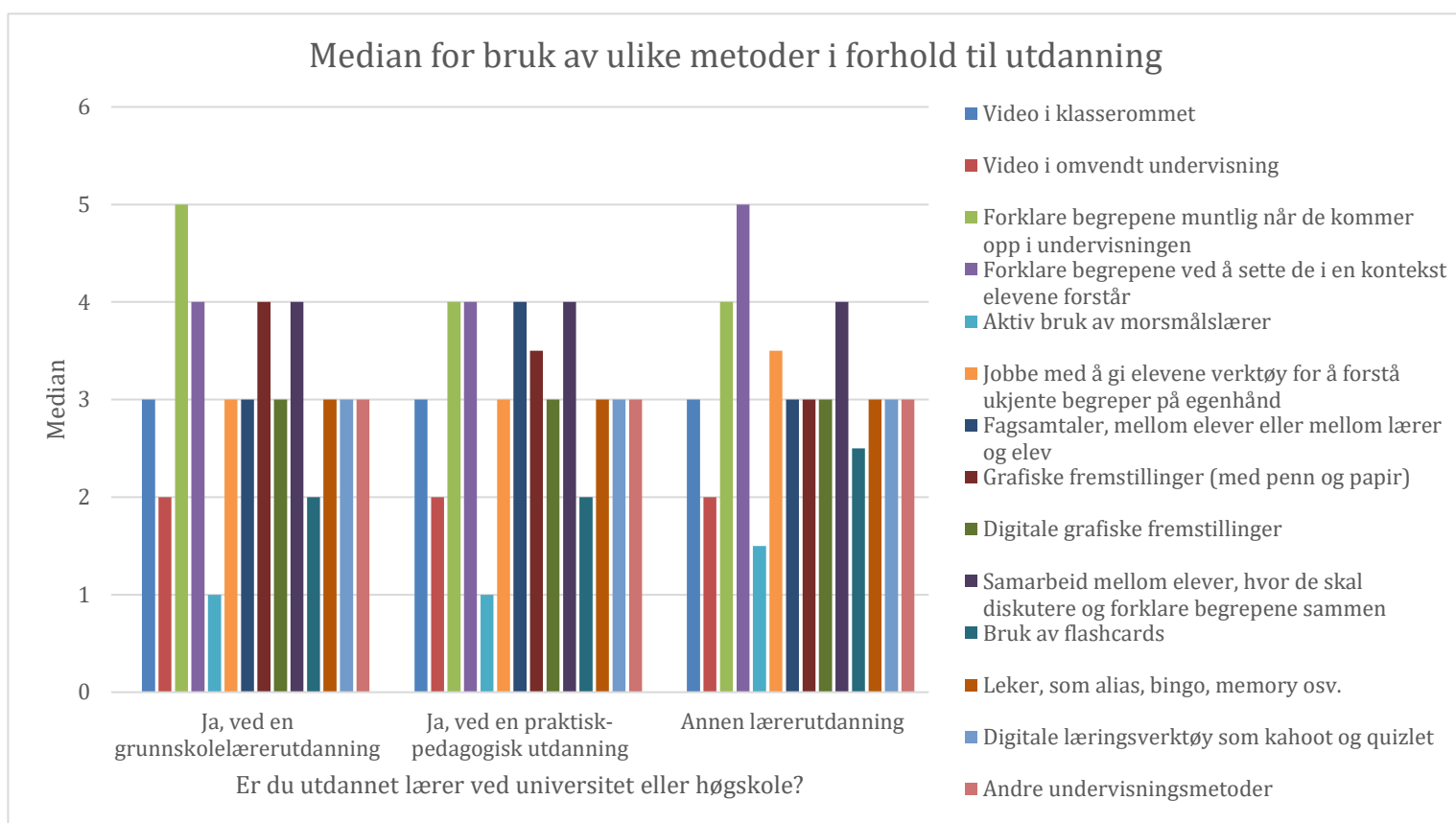
«Jeg har ikke mulighet til å delta på det så derfor så føler jeg meg ikke helt komfortabel med å slippe de over på polsk for eksempel.»

På den andre siden er Mona veldig positiv til bruken av andre språk, fordi hun mener det er viktigere at elevene forstår innholdet av de ulike begrepene, enn at de skal kunne det på norsk. De to informantene som har engelsk i fagkretsen sin, sier at de tillater bruken av andre språk i timene sine. Dette kan være fordi de som lærere er mere vant til å bytte mellom to ulike språk og synes kanskje derfor det er greit at elevene bruker de språkene de kan. Studier viser at når elevene lærer av hverandre kan dette føre til mere læring, særlig for elever som har språklige

utfordringer (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 1999; Gersten et al., 2006; Graham, Harris, MacArthur, & Schwartz, 1991 referert i Vaughn et al., 2009, s. 301).

4.3 Lærerens forutsetninger

Hvilke lærere bruker hvilke metoder?



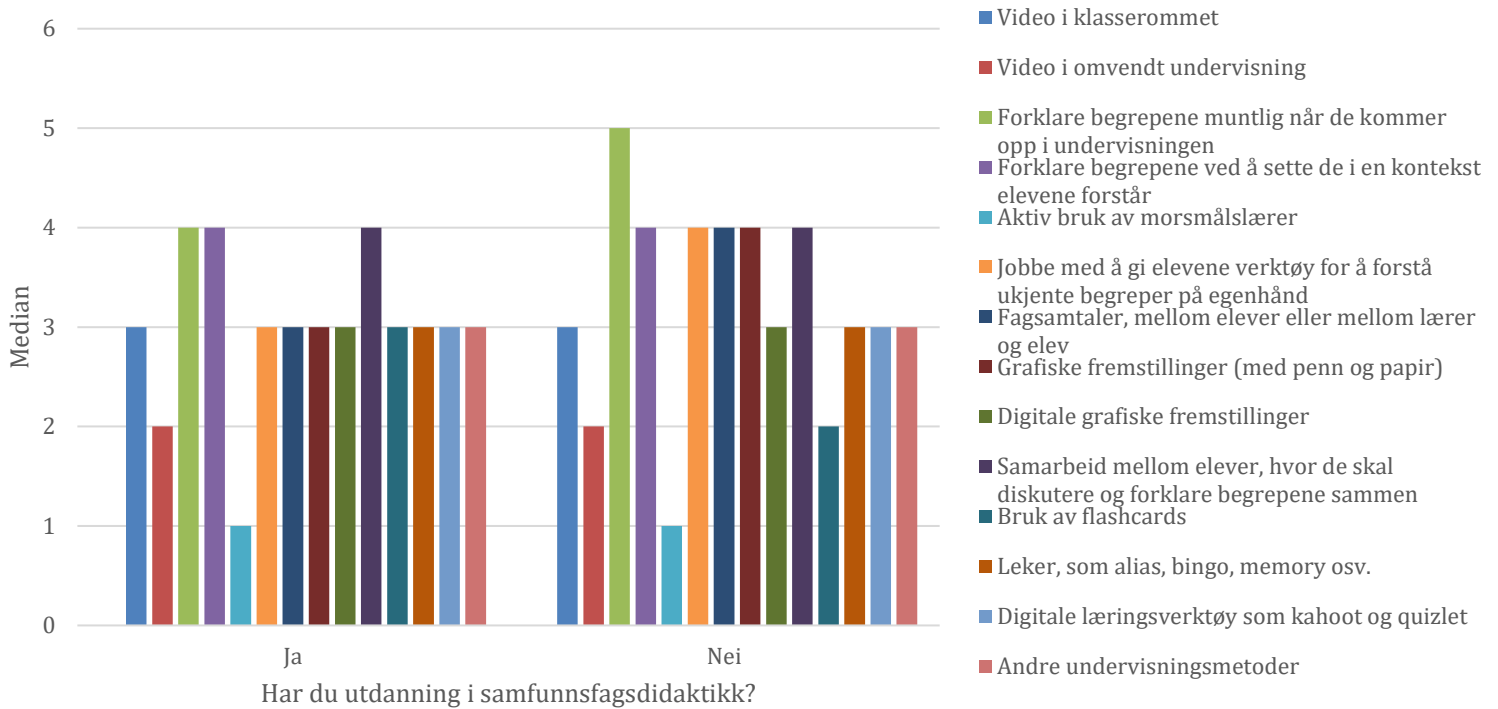
Figur 7 Median for bruk av undervisningsmetode i forhold til ulike lærerutdanninger

Et av funnene mine er at lærere med ulik utdanning bruker ulike metoder. Ut ifra undersøkelsen ser vi at flere av lærerne med grunnskolelærerutdanning bruker metodene mere enn de andre gruppene. For eksempel metodene å forklare begrep når de kommer opp og grafiske fremstillinger med penn og papir. Metodene har hos lærerne med grunnskolelærerutdanning en medianverdi på 5 og 4 og hos lærerne som har en praktisk pedagogisk (PPU) utdanning har de en medianverdi på 4 og 3. En verdi på 5 vil i denne sammenhengen bety at lærerne bruker denne aktiviteten i veldig stor grad eller alltid og en verdi på 3 tilsvarer at de bruker metoden av og til. Dette betyr at lærerne med PPU utdanning bruker grafiske fremstillinger av og til mens lærerne med grunnskolelærerutdanning bruker

det i stor grad. Det å sette begrepene inn i en kontekst elevene forstår har en medianverdi på fem hos lærerne med en annen utdanning.

Lærernes utdanning påvirker altså hvilke metoder de velger å bruke. Det hadde vært spennende å undersøke om lærere som ikke har lærerutdanning stiller seg likt til de ulike metodene. Dette er dessverre data jeg ikke har fordi ingen av deltagerne i spørreundersøkelsen svarte at de ikke har noen form for lærerutdanning. I tillegg til valg av metode vil også andre faktorer i modellen som innholdet i faget påvirkes av lærerens kompetanse. En lærer vil kanskje ikke velge å fokusere på et tema de føler seg usikker på fordi de kanskje ikke ønsker å virke usikker ovenfor elevene, eller fordi de er usikre på hvordan de skal forklare noe.

Median for bruk av metode i forhold til utdanning i samfunnsfagsdidaktikk



Figur 8 Median for bruk av undervisningsmetode i forhold til om de har utdanning i samfunnsfagsdidaktikk

Ut ifra undersøkelsen ser vi også at det er forskjell på hvilke metoder lærerne bruker basert på om de har utdanning i samfunnsfagsdidaktikk eller ikke. Det å forklare begrepene når de kommer opp, å gi elevene verktøy for å forstå egne begreper på egenhånd, fagsamtaler og grafiske fremstillinger med penn og papir, brukes mere av lærerne som ikke har utdanning i samfunnsfagsdidaktikk. Og lærerne med samfunnsfagsdidaktisk utdanning bruker oftere flashcards enn lærerne uten denne utdanningen. Andre forutsetninger som kan påvirke hvilke metoder lærerne velger å bruke er for eksempel lærernes erfaring. Kunnskaper og ferdigheter kan ikke kun måles i antall studiepoeng eller lengde på utdanning. Som lærer vil man

opparbeide seg erfaringer gjennom karrieren som påvirker undervisningspraksisen. Janne forteller i intervjuet sitt:

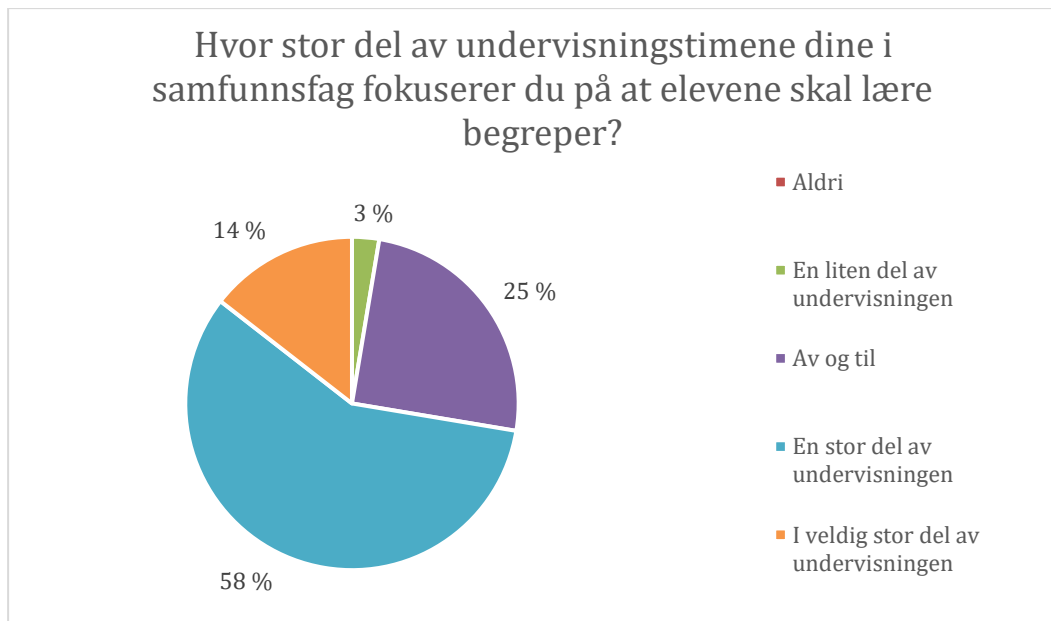
«Jeg har nok gjort mange feil opp igjennom, i forhold til å prøve masse nytt, men det jeg ofte erfarer er at det når elevene kjenner igjen det som kommer, så bruker de mindre tid på å komme i gang med oppgaver, fordi at de kjenner igjen dette fra før.»

Hun sier at hun har gjort feil tidligere fordi hun har prøvd å gjøre masse nytt, også har det ikke fungert helt slik som hun tenkte det kom til å gjøre. Og fordi hennes erfaring tilsier at det er lettere for elevene komme i gang med å jobbe når de møter metoder de har brukt før, velger hun å i stor grad bruke de samme metodene.

Både lærernes utdanning og erfaring påvirker hvilke metoder de velger å bruke. Lærere med lang erfaring har kanskje funnet ut hvilke metoder de liker best å bruke og hvilke metoder elevene lærer av å bruke gjennom å prøve nye ting. Lærere med høyere utdanning har kanskje en annen inngang i forhold til valg av metode og kan basere valgene sine på forskning og kunnskaper opparbeidet gjennom studier.

4.4 Hvor stor del av undervisningen har begrepslæring som mål?

Målene med samfunnsfag som undervisningsfag ser vi i læreplanen og i kompetansemålene til faget. I den elevsentriske didaktiske relasjonsmodellen blir dette omtalt som læringens og undervisningens formål. Det er uklart hvilke mål det er snakk om i modellen. Slik jeg tolker det kan være store mål som kompetansemålene og det kan være mindre og mere konkrete mål utarbeidet av læreren eller skolen. Mål deles ofte inn i kategoriene kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål (Koritzinsky, 2020, s. 259). I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke undervisning der målet er å lære et begrep uavhengig av tema. Det er da i hovedsak snakk om et kunnskapsmål hvor elevene skal ha kunnskaper om hva de ulike begrepen betyr, i hvilke sammenhenger de brukes og hvorfor de er sentrale. Det kan også være et ferdighetsmål som er at elevene skal kunne anvende begrepet for å forklare, diskutere eller reflektere over for eksempel et fenomen. Mathé (2021, s. 165-170) beskriver at den siste fasen av begrepslæring er når elevene kan bruke begrepene som en del av sitt eget vokabular og de kan bruke de i ulike sammenhenger. Da må elevene få mulighet til å trene på å bruke begrepene i ulike sammenhenger.



Figur 9 Hvor stor del av undervisningen brukes til begrepslæring?

58% av lærerne som deltok i undersøkelsen sier at begrepslæring er en stor del av undervisningen deres i samfunnsfag. Hvor viktig lærerne synes begrepslæring er kan påvirke hvor mye tid lærerne bruker på begrepslæring. Hvis en lærer ikke ser på begrepslæring som viktig for samfunnsfaget kan de kanskje gå fort gjennom definisjonen av begrepet, men ikke bruke tid på at elevene selv skal lære begrepet.

Under intervjuene ønsket jeg å undersøke hvor stort fokus lærerne har på begrepslæring og hvorfor de synes det er så viktig med begrepslæring. Jeg spurte derfor, i hvor stor del av din undervisningstid har du fokus på at elevene skal lære begreper? Mona svarte da ta:

«I hvert tema vi holder på med er det satt av hvert fall, jeg vet ikke hvor mye, men det er vel en bloket⁷ her eller man går igjennom begreper når man leser tekster. Det er vanskelig å måle det minutter liksom, hvor mye jeg bruker det. Men jeg er opptatt av begreper og bruker å hente tilbake eller igjen begreper det er lenge siden de har møtt for å friske opp. Det kan jeg gjøre selv om det er i KRLE timen, så kan jeg hente opp tema som vi har snakket om i samfunnsfag eller engelsk. Så opptatt av det da.»

Janne sa:

«Egentlig, akkurat hvor stor del av tiden er jeg ikke helt sikker på, men det er der hele tiden. I forhold til to-spaltene og det å forklare ord og begrep. Dessverre så har vi

⁷ Digitalt læringsverktøy med ulike spill. (Blooket.com)

ikke lærebok lengre, der var de jo ofte satt i kursiv og dratt ut i margen så det er mange gode ting som vi nå går glipp av. Så nå må jeg finne de selv og lage dette her. vi bruker mye to-spalter til det her pluss at vi diskuterer ut ifra at et ord står på tavla også ser vi hva vi får.»

Georg svarte:

«Hva skal jeg si da... ja vi kan bruke, vi kan ha det som lekse for eksempel sånn at de skal jobbe litt med det hjemme i forhold til det å lese en tekst og streke under eller notere seg ned begreper de ikke skjønner og forklare det. I tillegg til at vi jeg vil si at vi gjør det hver time jeg altså. At vi stopper opp og forklarer og bevisstgjør det her med forståelse da, for det er også veldig viktig i samfunnsfag at de skjønner. Og noen ganger så tenker vi jo at ungdom på 14-15 år kjenner de fleste begrepene, men det er virkelig noe vi må ha fokus på. For vi ser det at det trengs for at de skal henge med faglig.»

Både lærerne i spørreundersøkelsen og lærerne jeg intervjuet synes det er viktig med begrepslæring i samfunnsfaget, og de ser ut til å ha et bevisst forhold til det å inkludere begrepslæring i undervisningen sin. Georg sier at de ofte har begrepslæring som fokus i leksene elevene har i tillegg til undervisningen. Videre påpeker Georg at elevene trenger at det jobbes med begrepslæring i faget for at de skal kunne henge med faglig. Begrepene er en sentral del av samfunnsfaget og dette kom fram hos både lærerne i spørreundersøkelsen og lærerne jeg intervjuet.

4.5 Vurdering

I den elevsentriske relasjonsmodellen handler vurdering om det å evaluere elevenes oppnåelse av læringsmålene. I mitt prosjekt undersøkte jeg hvordan lærerne vurderer om elevene har lært og forstått et begrep og hva det vil si å ha lært et begrep. Vurdering i skolen handler i stor grad om å sjekke hvorvidt elevene har realisert målene for faget, temaet eller perioden.

For å undersøke hvordan lærerne vurderer elevenes begrepsforståelse spurte jeg: «Hvordan kontrollerer du at elevene har forstått et begrep?» Mona svarte at:

«Både sånn underveis så spør jeg dem jo, ser om de har forstått det. Prater med samtaler. Også har vi ofte en prøve der vi hvert fall en del av prøven er en begrepsdel. Ja. Også prøver jeg liksom å bruke begrepene som om det skal være naturlig i deres ordforråd etter at. Sånn at etter at jeg har brukt et begrep en gang så prøver jeg liksom å hente det frem igjen. Og da hvis de ikke skjønner det får man jo da flere muligheter

til å fange det opp igjen.»

Senere i intervjuet spurte jeg henne om: «... du har ofte en presentasjon eller en prøve for å avslutte et tema?» Hun svarte da at:

«Ja veldig ofte dessverre. Jeg sier dessverre fordi det høres veldig lite kreativt ut, men har, akkurat nå har jeg jo en klasse som ikke liker fremføringer. Og som muntlig aktivitet er veldig krevende. Også det å ha innleveringer er jo litt sånn skummelt, i samfunnsfag i hvert fall fordi plutselig så sitter jeg og vurderer foreldrene deres eller e jeg kan vurdere store norske leksikon så.. og nå med denne chat boten så er det helt umulig å vite hva man får. Så jeg slår et slag for pen og papir av og til for å sjekke. Eller samtaler i mindre grupper. Og hvis de ikke er vettskremt en debatt i hele klassen, men da får man jo ikke hørt alle, men.»

Når jeg spurte Janne hvordan hun vurderte at elevene har lært begrepet svarte hun:

«Ja det er jo i de samtaleene så prøver jeg jo å legge merke til hvem som sier hva av elevene. Dessverre er det ofte de samme som sier mye bra for de, men vi skulle gjerne hatt med flere. Også er det da de vurderingssituasjonene hvor begreper er en helt naturlig del av en test situasjon eller at man kanskje skal lage en liten film hvor man sier noe om noe, eller noe sånt. Så ja vi trekker inn begreper i vurderingssituasjoner og de har en helt naturlig plass synes jeg i samfunnsfag.»

Og Georg forklarte det slik:

«Ja jeg er veldig bevist på hver time at jeg spør «hva gjorde vi forrige time dere?» også får elevene til å sette ord på det. Også henter jeg opp på en måte det vi jobbet med forrige time, «hva var det vi lært da?» Også tar de opp da spesielt begreper da som vi har vært innom. Og det føler jeg egentlig funker veldig bra og er veldig viktig. Fordi at da setter vi de på de knaggene som de trenger underveis. Og da føler jeg alltid at jeg får noen hender i været og at de er engasjerte. Før vi da går videre, så jeg prøver hele tiden å dra med meg det videre. Liksom hva gjorde vi forrige time hvilke begreper snakket vi om også ja går vi videre. Også har jeg ikke brukt det så mye i samfunnsfag, men i noen andre fag så bruker man litt sånn utsjekk ikke sant. «Si to ting du har lært denne timen her.» Og «hva ønsker du eventuelt å lære mere om?» Så litt sånn utsjekk innimellom.»

Som oppfølging til dette spurte jeg om han bruker prøver etter et tema de har jobbet med. Da svarte han:

«Ja også er det jo da skriftlige prøver ... og også fagsamtaler hvor de får for eksempel et tema som de skal sitte og diskutere og har hatt mulighet til å forberede seg på forhånd. Hvor de da viser ikke bare begrepsforståelse, men også refleksjon rundt det ikke sant.»

Alle tre sier at de bruker skriftlige prøver og muntlige vurderingsformer som fremføringer eller fagsamtaler for å vurdere om elevene har lært begrepene etter at de har jobbet med et tema i en periode. De påpeker også at de hører etter hva elevene sier når de snakker sammen og at de er opptatte av å sjekke underveis om elevene har forståelse for begrepene de har jobbet med. Koritzinsky (2020, s. 269) påpeker at vurderingsformen og vurderingskriteriene påvirkes av blant annet formålet med faget, hvilke arbeidsmåter som har blitt brukt og hvilke hovedmomenter som har blitt prioritert. Vurderingsformen lærerne bruker er en formativ vurdering, det er ikke en endelig vurdering, men en måte å få oversikt over hva elevene har lært og for å vite hva de må arbeide mere med. Koritzinsky (2020, s. 269) viser til undersøkelser som sier at prøver og andre vurderingsformer legger for mye vekt på elevenes evne til å memorisere og gjengi fakta enn forståelse og evne til refleksjon. Derfor spurte jeg lærere: «når mener du elevene har lært et begrep?», «hvilke indikatorer de har på at elevene ikke bare gjengir fakta, men virkelig har lært et begrep?» eller «hvordan kan du se om en elev har lært et begrep?»

Mona sa da:

«Kanskje når de bruker det selv, jeg vet ikke.»

Janne svarte litt det samme og sa:

«Ja helt trygg blir man vel aldri, men det er klart at vi noen ganger så samtaler vi jo litt om ting og da får du jo en slags følelse av om innholdet på en måte er med. I vurderingssituasjoner så skal de jo hvert fall gjengi, det betyr ikke nødvendigvis det at de har full oversikt over begrepet og at det kan dras inn i andre sammenhenger for eksempel. Så fult ut får man ikke kontrollert det, men det blir i de situasjonene der de skal gjengi og i samtale ... og da er det en liten sjans for at de har lært seg det de skal si og at ikke overføringsverdien er helt på plass, men det er litt vanskelig å få sjekka. For da er vi ofte videre.»

Georg var stort sett enig med både Mona og Janne og han sa at:

«Det er først og fremst når de kan bruke det i en sammenheng tenker jeg. Også og at de liksom at de vi er litt opptatt av at de bruker fagbegreper så at de kan bruke det i en fagsamtale for eksempel. Sånn at når de skal ha fagsamtaler har vi veldig er vi veldig bevist på hvilke fagbegreper har vi brukt under dette temaet, og bevisstgjør de på det. Så oppfordrer vi de til å bruke det ikke sant, når de har fagsamtale.»

Som det kommer frem i intervjuene mener de at elevene har lært et begrep når de kan bruke det selv eller når de kan forklare det til andre. Det å kunne bruke begrepene er ifølge Mathé (2021, s. 165-170) det siste steget i utviklingen av fagspråk. Mona sier at hun ikke er helt sikker på hva hun legger i at elevene har lært et begrep. Dette kan være fordi hun ikke kom på det i intervjuet, men det kan også være en indikator på at hun ikke tenker så mye over det til vanlig. Janne sier også at det er mulig at noen av elevene mangler forståelsen av et begrep og at det er vanskelig å få kontrollert dette, spesielt hvis de har gått videre til et nytt tema. Det kan virke som om noen av lærerne synes det er vanskelig å være sikre på at elevene virkelig har lært alle begrepene de har jobbet med.

4.6 Innholdet i faget

Innholdet i samfunnsfaget baserer seg på fagets sentrale verdier og kompetansemålene i læreplanen. I undersøkelsen min er jeg ute etter å finne ut av hvordan lærerne jobber med begreplæring på tvers av ulike tematikker. Derfor har jeg ikke lagt noen føringer på hvilke temaer det er snakk om når lærerne reflekterer over egen praksis. På det siste spørsmålet i intervjuet la jeg føringer i forhold til innhold og spurte lærerne hvilke arbeidsmåter de ville brukt, hvordan de ville evaluert og hvordan de vil tilrettelegge for sin nåværende elevgruppe hvis de skulle undervise i temaet demokrati. Janne sier at hun savner bruken av lærebok i samfunnsfaget, dette kan tyde på at hun har brukt lærebøkene for å bestemme innholdet i faget. Dette har måttet endre seg fordi skolen ikke har økonomi til å kjøpe fysiske bøker til alle elevene i alle fag.

Fordi den didaktiske relasjonsmodellen er et planleggingsverktøy betyr dette at læreren skal bestemme hva lærestoffet er før undervisningen begynner. Samtidig står det i overordnet del av læreplanen at elevene skal: «...erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Det kan da stilles spørsmål om bruk av modellen som planleggingsverktøy legger til rette for at læreren kan innfri det læreplanen krever.

Når jeg spurte lærerne hvordan de forholdt seg til innhold i form av begreper elevene hadde hørt andre steder som de tok med inn i klasserommet, svarte de ganske ulikt. Mona sa:

«Jeg ser jo veldig nysgjerrig på hva de holder på med så, men det kommer jo helt an på. Man prøver jo å henge litt med. Jeg er jo på TikTok selv og prøver å få med meg hva som skjer. Jeg er litt dårlig på det. Men prøver jo hvert fall og hvis de bruker et ord så er jeg sånn «hva var der du sa nå egentlig?» «hva betyr det?». Så jeg prøver jo av og til å lære av deres ja det gjør jeg. Setter meg litt inn i det.»

Georg hadde en litt annen holdning og svarte:

«Hvis det er naturlig inni den sammenhengen vi holder på med så hender det at det kommer spørsmål om det og da tar vi selvfølgelig det. Og spesielt når vi er under temaet sex og samliv og den biten der, så er det jo mange temaer som de er nysgjerrige på og begreper ikke minst. For vi tenker i utgangspunktet at de vet alt og kan veldig mye. Men det er de har veldig behov for å få det definert og reflektere litt rundt det og ikke minst få litt sånn ja få satt litt andre ord på det enn kanskje det de opplever på TikTok og ja ... så det det er veldig nyttig. Og det opplever jeg at de tørr å spørre om det. Det er viktig»

Ingen av lærerne er i utgangspunktet negative til å inkludere elevenes egne ideer og livsverden, men får det kanskje ikke helt til. Mona prøver å følge med på hva som er populært på TikTok og spør elevene hvis det er noe hun ikke har hørt om før. Georg er opptatt av at elevenes spørsmål skal være relevante til temaet de holder på med, mens Mona i større grad prøver å sette seg inn i det elevene holder på med. Innholdet i faget bestemmes i stor grad av lærerne, og hvis elevene får medvirke skjer dette innenfor det satte temaet i form av spørsmål de lurer på, eller de får medvirke i hvilke arbeidsformer de vil bruke.

4.7 Andre faktorer som kan påvirke; rammefaktorer

Det er mange faktorer som kan påvirke hvordan en lærer velger å legge opp en time en av disse er rammefaktorene. Det er ulikt hvordan de ulike lærerne ser på de rammene som skolen fungerer i og om disse virker som noe som gir muligheter eller noe som hemmer kreativiteten.

I intervjuene kom det frem at to av lærerne hadde erfaring med det å ta elevene ut av klasserommet for å gjennomføre undervisning. Georg sier at:

«...at de får for eksempel at vi kan gå ut når det tillater når været tillater det og bruke kroppen litt og være litt sånn kreativ og finne litt nye metoder ikke bare være i klasserommet for eksempel. Ja, og jeg har jo prøvd ut noen sånne metoder du bruker på en måte både klasserommet og skolebygget og at man henger opp forskjellige typer opplegg, også skal de enten jobbe enkeltvis eller som gruppe og forklare begreper og litt sånn da. Bare litt sånn at de får rørt seg litt. Det tror jeg er kjempeviktig i dag.»

Han beskriver det som kjempeviktig å variere undervisningen, og at dette kan gjøres ved å ta elevene ut av klasserommet. For andre lærere kan det være vanskelig å ta med elevene ut fordi man ikke ser på det som en mulighet, eller fordi man er redd for at det skal ta for mye tid, eller fordi man mister litt kontroll på elevene når de ikke sitter stille i klasserommet. Janne var også positiv til det å ta med elevene ut av klasserommet, og til og med vekk fra skolebygget.

«Det er på en måte de årene det er valg så har vi gjort en liten avtale bare sånn for å se hvordan man stemmer og det som er mest spesielt der det er at liksom at man går inn i et sånn avlukke og det er ingen andre som skal se og ja og det er også kjenner man litt på den der stemningen som er der nede ... Og de ser voksene som går i alvorlig setting og det for meg så har det vært den lille parameteren på at de som vanligvis aldri tar av seg lua, de gjør det når de kommer ned der. Og det er en et lite sånn tegn på at her forstår jeg at jeg er del av noe. Derfor så besøker vi sånne ting, fordi vi tror at det gir et inntrykk.»

Hun forteller altså om at de pleier å besøke valglokaler for å gi elevene et innblikk i hvordan demokratiet foregår i praksis og de forstår at det er viktig. Det å ta med elevene til et valglokale har en merkbar effekt på elevene. Hun beskriver at elever som ikke vanligvis tar av seg lua, gjør dette her. Elevene vil nok ikke oppleve den samme følelsen hvis de hadde sett en video av et valglokale fordi det ikke er like virkningsfullt som det å oppleve det selv.

5 Diskusjon av forskningsspørsmål og problemstilling

Jeg formulerte noen forskningsspørsmål innledningsvis for å spesifisere hva jeg ønsker å finne ut av med dette prosjektet. Først spurte jeg: hvilke undervisningsmetoder for begrepslæring finnes og hvorfor brukes disse metodene?

Det finnes mange undervisningsmetoder i samfunnsfag og noen av dem er mere hensiktsmessig enn andre for å arbeide med begreper. Mathé (2021, s. 157) deler metodene opp i metoder som har fokus på muntlighet og skriftlighet. Metodene som ble brukt mye av lærerne som deltok i undersøkelsen var: å forklare begrepene når de kommer opp i undervisningen, forklare ved å sette begrepene i en kontekst elevene forstår og samarbeid mellom elever som alle hadde alle en medianverdi på 4 eller høyere. I intervjuene nevntes mange av de samme metodene. 40,8% av deltagerne i spørreundersøkelsen svarte at de av og til bruker andre metoder, 13,2% av lærerne sa at de i stor grad bruker andre metoder og 3,9% sa at de i veldig stor grad eller alltid bruker andre metoder. Det kom ikke frem av undersøkelsen hvilke metoder disse lærerne bruker i tillegg til de som er nevnt ovenfor. Heller ikke i intervjuene kom det frem noen arbeidsmåter som ikke nevnes over. Noen av metodene i spørreundersøkelsen brukes mye mindre enn andre, for eksempel omvendt undervisning, aktiv bruk av morsmåslærer og det å bruke flashcards.

Valg av arbeidsmåter blir påvirket av mange ulike faktorer. I den didaktiske relasjonsmodellen er det ifølge Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) flere ulike faktorer som alle påvirker valg av arbeidsmåter. Det de ulike faktorene påvirker alle hverandre, men her har jeg hatt særlig fokus på hvordan elevenes forutsetninger påvirker hvilke metoder som passer best. Tidligere har jeg beskrevet noen metoder som er bedre egnet enn andre for elever med norsk som andrespråk, det å bruke disse metodene er en form for tilpasset opplæring. På en annen side er ikke valg av metode alene alltid nok tilpasning. Andre tilpasninger kan for eksempel være det å ha en flerspråklig tilnærming til undervisning for denne gruppen. En måte å ha en flerspråklig tilnærming på er ved å bruke morsmåslærer, noe som var en av arbeidsmåtene i undersøkelsen. En flerspråklig tilnærming fører til større læringsutbytte hvis den brukes konsekvent over en lengre periode (Bakken, 2007 referert i Palm, 2014, s. 189).

Flere av metodene som Mathé (2021, s. 167-170) beskriver som sentrale i begrepslæring blir mye brukt av lærerne i undersøkelsen. Før undersøkelsen gjorde jeg meg noen tanker om hvilke metoder som brukes mye i forhold til hva jeg har erfart som elev og lærerstudent. Disse hypotesene ble i stor grad bekreftet av undersøkelsen. Lærerne underviser mye muntlig og

bruker en del tid på å forklare begreper i plenum. Også det at elevene samarbeider mye og får i oppgave å forklare begrepene til hverandre og lignende er en aktivitet jeg har erfart at brukes mye. For det andre spurte jeg om: er lærerne bevisst på om metodene de bruker legger til rette for at elever med annet morsmål enn norsk sin læring?

De lærerne som deltok i undersøkelsen som har elever med norsk som andrespråk sa at de tenker over hvordan metodene de velger tilpasses for elever med norsk som andrespråk, men at det varierer hvor mye de tenker over dette (se figur 5). Ikke alle reflekterer over hvilke metoder som vil være best for denne elevgruppa, dette kan gå utover elevenes læring fordi de ikke får bruke arbeidsmåter som er bedre egnet for dem. Dette vil også avhenge av om de elevene trenger ulike arbeidsmåter eller ikke. Det er ikke sånn at alle elever med norsk som andrespråk har de samme utfordringene eller trenger den samme tilretteleggingen. Det er forskjell på å legge til rette gjennom valg av metode og det å tilpasse metodene for ulike elevgrupper. I intervjuene kommer det frem delte meninger. Noen av informantene sier at de tenker over dette, mens andre bruker mye de samme metodene hele tiden fordi de har erfart at de fungerer godt.

Jeg spurte også om: i hvilken grad har samfunnsfaglærerne fokus på begreplæring i sin undervisning? Begreplæring er en sentral del av samfunnsfaget fra et sentralt synspunkt, det er det også for lærerne i skolen. Både lærerne som deltok i intervjuene og spørreundersøkelsen presiserer at begreplæring er en stor del av faget og noe de har mye fokus på. Fra spørreundersøkelsen kom det frem at over 70% av lærerne brukte en stor del eller veldig stor del av tiden på begreplæring i samfunnsfag. Mathé (2021, s. 157) beskriver begreper som en sentral del av faget fordi det hjelper elevene til å forstå hva som er sentralt i faget, for at elevene skal kunne uttrykke seg mest mulig presist i faget og for at elevene skal kunne forstå sammenhenger i faget. Det er derfor passende at lærerne har et stort fokus på dette i sin undervisning. Lærerne inkluderer begreplæring på ulike måter, noen har begreplæring som hovedfokus og bruker tid på at elevene skal få jobbe med begrepene, andre tar begrepene opp ettersom de kommer opp når de underviser om ulike temaer.

Problemstillingen min er: hvilke didaktiske tilnærminger brukes av et utvalg samfunnsfaglærere for begreplæring i flerspråklige klasser på ungdomstrinnet?

Den didaktisk relasjonsmodellen er veletablert i norsk skole og lærerutdanning og ifølge Engelsen (2012) referert i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 83) er det en del av det norske «didaktiske fellesgodset». For mange brukes den aktivt uten at man tar seg tid til å tenke

igjennom den kritisk. Modellen viser et forenklet bilde av virkeligheten og dette er det man ofte planlegger etter. På den ene siden inkluderer modellen mange av de viktigste faktorene som påvirker undervisning, men likevel vil en modell aldri kunne vise helheten i en undervisningssituasjon. Den didaktiske relasjonsmodellen baserer seg også på at læreren har kunnskap om for eksempel elevenes forutsetninger, selv om dette ikke alltid er tilfellet. Mange av lærerne sier at de tenker over hvordan de ulike arbeidsmåtene de bruker tilpasses elevgruppen. Dette er viktig for at lærerne skal greie å gi elevene en tilpasset opplæring. Lærerne beskriver at de i stor grad bestemmer hvilke arbeidsmåter de skal bruke, eksempelvis forteller Janne at hun har en undervisningsmetode som hun bruker mye. Dette trenger ikke å være noe negativt, men det kan kanskje være nyttig for henne å ta et skritt tilbake og vurdere hvorfor hun velger å bruke denne metoden. Hun er den mest erfarne læreren jeg intervjuet derfor har hun opparbeidet seg mye kunnskap, men det er også viktig å kunne vurdere hvordan hennes forutsetninger påvirker hvordan hun underviser.

Bjørndal og Lieberg presenterer den didaktiske relasjonsmodellen som et planleggingsverktøy som kan brukes for å planlegge de mest sentrale faktorene som kan påvirke undervisningen. Det kommer ikke frem hvordan læreren skal forholde seg til å planlegge undervisning som del av en prosess som bygger videre på det elevene kan og som over lengre tid skal legge til rette for at elevene skal lære. «The least desirable [form of classroom instruction] treats each lesson as an independent whole. It does not put upon the student the responsibility of finding points of contact between it and other lessons in the same subject, or other subjects of study» (Dewey 1961, s. 163 referert i Strand & Kvernbekk, 1998, s. 12). Dewey sier at det er viktig å se på undervisningen som en del av en større enhet og at det er lærerens ansvar å skape en kontinuitet i undervisningen slik at elevene forstår sammenhengen mellom de ulike delene av undervisningen. Lærerne planlegger i stor grad undervisningen sin på bakgrunn av hvilket tema de arbeider med. Det kan virke som at lærerne planlegger undervisning på bakgrunn av et satt tema, deretter bestemmer de hvilke undervisningsmetoder de vil bruke og hvilken vurderingsform de vil avslutte med. Ut ifra dataene mine kan det se ut som om det er lite rom for at elevene får påvirke hvilke temaer de jobber med i faget hvis det er noe de får påvirke så er det arbeidsmåtene.

Den didaktiske relasjonsmodellen presenterer også de ulike faktorene som om de alle er like viktige å vurdere hele tiden. Vestøl (2008, s. 10) beskriver dette som modellens ballanseideal. Dette er kanskje ikke alltid tilfellet, ettersom elevenes forutsetninger alltid må tas hensyn til fordi elevene har rett på en tilpasset opplæring. Jeg har erfart at det ofte er slik at det er en

faktor i modellen som har mere fokus enn andre og at dette varierer fra fag til fag. En faktor som kan påvirke mye i samfunnsfag er rammefaktorene i form av timeantallet. Hvis man som lærer føler at man alltid har for lite tid vil man måtte gjøre prioriteringer med tanke på både arbeidsmåter, innhold og vurderingsformer. I intervjuene kom det frem at lærerne ofte føler at de har for lite tid til å gjennomføre de vurderingsformene de ønsker, og at de ikke kan variere i undervisningsmetoder fordi de kan bruke unødig tid på å forklare metodene. Tid er en av de sentrale rammefaktorene som påvirker undervisningen.

Når det kommer til oppfattelsen av rammefaktorer for undervisning, vil dette variere fra lærer til lærer. Noen lærere ser på skolebygget som en ramme de ikke kan gå utenfor og noe som kan begrense hva de kan gjøre i undervisningssituasjoner. Man kan se på rammefaktorene som en måte å kontrollere elevene på eller en ressurs som går uutnyttet hvis man ikke tar de i bruk. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 137) skriver at den didaktiske relasjonsmodellen er ment som en «åpen» referanseramme og ikke en lukket modell. De mener altså at modellen er til for å få en oversikt over hvilke muligheter som ligger i de rammene man har. Selv om mange vil lese modellen på samme måte vil nok mange også se på faktorene i modellen som noe som hemmer mulighetene istedenfor å åpne for flere. Berg og Wallin (1983) referert i Lyngsnes og Rismark (2014, s. 90-91) omtaler rammefaktorene som skolens læreplaner, regelverk og budsjetter som en ytre grense for handlingsrommet lærerne har. Innenfor dette handlingsrommet finner vi skolens faktiske virksomhet og det uutnyttede handlingsrommet. Dersom avstanden mellom skolens virksomhet og den ytre grensen er stor vil det være et stort potensiale som ikke blir utnyttet.

Den elevsentrerte didaktiske relasjonsmodellen beskriver lover og regelverk som en faktor som kan påvirke de andre elementene i modellen som læringsaktiviteter, mål og elevenes læring i faget. Den loven som påvirker undervisningen mest, er opplæringsloven. Her står det blant annet om skolens samfunnsmandat, hvilke rettigheter og om hvilke plikter både elever og lærere har. En rettighet som påvirker undervisningen hver eneste dag er elevenes rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998 § 3-1). Dette betyr at hver eneste time skal undervisningen tilpasses alle elevene i klassen. Lærerne tilpasser undervisningen på ulike måter. Noen tilpasser ved å velge metoder hvor muntlighet har fokus fordi elevens skriftlige ferdigheter ikke er gode nok. Andre tilpasser ved å tillate at elevene kan bruke andre språk enn norsk for å tilegne seg den kunnskapen de trenger. Lærerne tilpasser også opplæringen ved å ikke anta at alt er forståelig, forklarer oppgaver på ulike måter og åpne for at elevene kan spørre om hjelp hvis det er noe de ikke forstår.

En annen faktor i den elevsentrerte didaktiske relasjonsmodellen er sosialisering og kultur. Dette er fordi elevene påvirkes av kulturen de vokser opp som en del av. Derfor vil elever som er oppvokst i Kina ikke ha den samme oppveksten og lære de samme tingene som elever som er oppvokst i Norge. Hva som kjennetegner et godt demokrati vil for eksempel være ulikt for personer fra ulike deler av verden, avhengig av hva man er vant til. Dette gjør at man som lærer må tenke over hvordan det elevene har med seg hjemmefra er forskjellig og at ikke all kunnskap er universell. Dette gir også læreren mulighet til å være kritisk til det vi i Norge ofte kan ta for gitt. Eriksen (2018) referert i Mathé (2020, s. 79) fant i sin studie ut at norske lærerstudenters forståelse av demokratibegrepet er påvirket av et liberalt demokrati. Dette kan ifølge Mathé (2020) påvirke både undervisningsmaterialene de velger å bruke og hvorvidt de tar opp synspunkter som ser kritisk på deres oppfatning av hva et godt demokrati er. Dette vil kunne påvirke elevenes evner til å være kritiske til vårt demokrati og det kan være vanskelig for elever som har erfaringer fra et annet demokrati eller en annen styreform å bli presentert med at det de har erfaring med er dårligere eller feil.

Både økonomi og politikk påvirker undervisningen i samfunnsfag. Janne nevnte flere ganger i intervjuet at hun savner lærebøker og at grunnen til at de ikke har lærebøker er fordi kommunen og skolen ikke prioriterer ressurser til å skaffe bøker. I en undersøkelse gjort av Respons analyse på vegne av utdanningsforbundet spurte i juni 2022 hvordan skoleledere anså økonomien til skolen svarte 59% av skolelederens i grunnskolen at økonomien var nok så dårlig eller svært dårlig. I samme rapport kom det frem at flere av skolelederne har det siste året følt at de har måttet velge mellom å følge loven eller å holde seg innenfor budsjettet (Respons analyse, 2022). Dette gir et innblikk i hvordan økonomien til skolene er, og dette påvirker hvilke ressurser lærerne har å bruke i klasserommet. En ting som faller bort ved mange skoler er de fysiske lærebøkene. Jeg har selv opplevd i praksis at samfunnsfagsbøkene var så utdaterte at lærerne ikke følte de kunne bruke dem i det hele tatt. Dette gjør at lærerne må finne ressurser andre steder. Økonomien til skolen påvirker også andre ressurser som tilgangen til morsmåslærer.

Andre rammer som påvirker er politikk. Politiske beslutninger har stor innflytelse over hva som skjer i norsk skole. Læreplanen er i stor grad påvirket av hva som er på dagsordenen i det politiske Norge. Utdanningsdepartementet lager læreplanen i norsk skole på oppdrag fra kunnskapsdepartementet og denne planen går gjennom godkjenning i de politiske styringsorganene våre. Politikerne har egne meninger om hva som er viktigst i skolen, dette kommer til uttrykk gjennom blant annet stemmegivningen på stortinget. I 1999 stemte for

eksempel stortinget over hvor mye handlings- og tolkningsrom den enkelte læreren skulle ha i forhold til læreplanen (Koritzinsky, 2020, s. 42) Politikken påvirker mest innholdet fordi læreplanen har gitt lærerne friere tøyler i forhold til arbeidsmåter. Børhaug, Christophersen og Aarre (2008, s. 36) skriver om at undervisning og læreplaner ikke eksisterer i et vakuum upåvirket av sentrale ideologier eller verdier, derfor vil ulike fag ha et sterkere fokus på ulike verdier i ulike perioder.

Økonomi og politikk er faktorer som påvirker undervisningen i samfunnsfag. Det påvirker rammene skolen må fungere innenfor, hvilke ressurser læreren har til rådighet, hva innholdet i faget er. Det påvirker også hvilke forutsetninger lærerne har, som for eksempel at lærerutdanningen har blitt en master, at det er karakterkrav for nye lærerstudenter i både norsk og matte og regler knyttet til hvor mange studiepoeng lærerne må ha i de ulike fagene de skal undervise i.

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy for å hjelpe til med planlegging av undervisning, men man kan ikke planlegge for alt. Bjørndal og Lieberg (1978, s. 134) forklarer dette som at: «både teori og praksis må derfor kontinuerlig fanges inn i den referanserammen den enkelte lærer skal anvende i sitt arbeid. Undervisning vil i samsvar med dette syn bli en skapende prosess som bygger på erfaringer og teoretisk innsikt». De mener derfor at man skal ta hensyn til de ulike faktorene man skal undervise i og sammen med det man observerer i praksis vil man kunne skape en undervisningssituasjon der læring skjer. Strand og Kvernbekk (1998, s. 15) presiserer at modellen I stor grad viser et forenklet bilde av helheten, derfor er det spesielt viktig at lærerne er oppmerksomme på hva som er forskjellen mellom den komplekse situasjonen undervisningen er og det forenklete bildet viser.

6 Avslutning

Så, hvilke didaktiske tilnærminger bruker et utvalg lærere for begrepslæring i flerspråklige klasser på ungdomstrinnet? Begrepslæring har et stort fokus hos lærerne i undersøkelsen og de bruker mye av sin undervisningstid på arbeide med begrepslæring og begrepsforståelse. Lærerne anvender mye det å forklare begrepene muntlig til elevene og at elevene skal samarbeide for å lære og forstå begreper, noen av lærerne er veldig opptatte av å variere mens andre er ikke det. Arbeidsmåtene lærerne velger for klasser hvor de har flerspråklige elever er i stor grad muntlige, og de begrunner dette valget med at det er lettere å bidra muntlig for alle elevene. Arbeidsmåter som er spesielt egnet for elever med norsk som andrespråk brukes ikke mye av lærerne i undersøkelsen. Noen av lærerne tilrettelegger for elevene med norsk som andrespråk ved at de tillater andre språk i undervisningen slik at alle elevene får arbeidet med begrepene og får muligheten til å kunne bruke dem.

6.1 Veien videre

I studien min har jeg sett på hvilke metoder lærerne bruker for begrepslæring og hvordan valg av metode kan tilrettelegge for læring, videre kunne det vært interessant å undersøke hvordan elevene opplever de ulike undervisningsmetodene. I tillegg kunne det vært interessant å se på hvordan elevene arbeider med begrepslæring, hvilke strategier de har når de er usikre på hva noe betyr. På grunn av at spørreundersøkelsen ble gjort på en så lav skala, kunne det gitt enda bedre innsikt å gjennomføre dette i en større landsomfattende undersøkelse, gjerne også med begrunnelse av metodevalgene i spørreundersøkelsen. Siden jeg ikke hadde noen deltagere uten lærerutdanning i undersøkelsen min kunne det vært en annen inngangsvinkel å undersøke hvilke didaktiske tilnærminger lærere som har lærerutdanning bruker i forhold til de som underviser i faget som ikke har formell lærerutdanning. Den didaktiske relasjonsmodellen er sentral i oppgaven, i lærerutdanninga og i skolen, det hadde vært spennende å undersøke hvorfor denne måten å tenke på har blitt en del av det didaktiske fellesgodset og hvordan modellen reflekteres over og brukes av lærere i samfunnsfag.

Referanseliste

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap : fagstoff og didaktikk* (2. utg.). Samlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg., Bd. 1S). Routledge.
- Dede, U. & Jahiri, B. (2020). *Du bygger hus med taket først» En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86932>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (8276821014,9788276821017). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I A. Hvenekilde & E. Ryen (Red.), *"Kan jeg få ordene dine, lærer?": artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m* (Bd. 27). Landslaget for norskundervisning LNU: Cappelen.
- <https://www.nb.no/items/6b204e709804478d456a2317a0f833fe?page=171&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:998521478994702202%22>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkudering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 136-164). Cappelen Damm Akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jafari, H. (2019). *Minoritetsspråklige elevers begrepsforståelse*.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70147>
- Kjelaas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomende ungdommer: Tilnæringer for mestring og myndiggjøring* (s. 85-104). Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Langeland, Ø. (2017). *Begrepslæring i samfunnsfag*. <http://hdl.handle.net/11250/2446160>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, (1), 68-72.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Mathé, N. E. H. (2020). Preparing to Teach Democracy: Student Teachers' Perceptions of the 'Democracy Cake' as a Set of Teaching Materials in Social Science Education. *Journal of social science education*, 19(3). <https://doi.org/10.4119/jsse-1243>
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I L. Granlund, E. Ryen & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 183-200). Cappelen Damm Akademisk.

- Respons analyse. (2022). *Økonomisk situasjon i skolene: Medlemsundersøkelse blant skoleledere i grunnskoler og videregående skoler i KSområdet*. Utdanningsforbundet. https://www.uddanningsforbundet.no/contentassets/625800a60baf435fb29079bfc14dfe92/uddanningsforbundet_skoleledere_ekonomisk-situasjon_rapport_220628_ie-004.pdf
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. s. 227-244). Universitetsforl.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 21. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Strand, T. & Kvernbekk, T. (1998). Problems of educational models and their use. *Paper presented at the 26th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research, Lahti*, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/331904358_Problems_of_Educational_Models_and_Their_Use
- Tallaksen, C. (2006). *Begrepsinnlæring i fagundervisningen : for minoritetsspråklige elever*.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning– en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA- norsk som andrespråk*. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/153>
- Universitetet i Oslo. (2023). *Nettskjema*. Hentet 24. april fra <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Nasjonalt skoleregister*. Hentet 15. november fra <https://nsr.udir.no/>
- Vaughn, S., Martinez, L. R., Linan-Thompson, S., Reutebuch, C. K., Carlson, C. D. & Francis, D. J. (2009). Enhancing Social Studies Vocabulary and Comprehension for Seventh-Grade English Language Learners: Findings From Two Experimental

Studies. *Journal of research on educational effectiveness*, 2(4), 297-324.

<https://doi.org/10.1080/19345740903167018>

Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1023>

Vedlegg

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Undervisningsmetoder for begrepslæring i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke undervisningsmetoder lærere i samfunnsfag bruker og begrunnelsene og refleksjonene de gjør i planleggingen sin. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut av hvilke undervisningsmetoder som brukes i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet når elevene skal lære begreper og hvorfor lærerne velger disse metodene ut ifra elevgruppen.

Forskningsprosjektet er til en masteroppgave ved universitetet i Tromsø. Problemstillingen for mastergradsprosjektet mitt er: hvilke undervisningsmetoder brukes av lærere i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet for begrepslæring og hvordan legger disse til rette for elever med norsk som andrespråk sin begrepslæring?

Opplysningene som kommer frem i intervjuene vil kun behandles av meg og min veileder og de vil bli behandlet konfidensielt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Veileder for mitt prosjekt er Tove Leming ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker et utvalg på 4 lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Jeg vil spørre personer som jeg har kommet i kontakt med gjennom egen skolegang eller praksisopphold, personer som er anbefalt av andre eller fordi du har vist interesse for prosjektet og tatt kontakt med meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i prosjektet samtykker du til å gjennomføre et intervju med meg. Varigheten på intervjuet vil være ca. 45 minutter. Det vil kreve lite eller ingen forberedelser fra din side før intervjuet. Ved å samtykke godtar du også at det blir tatt lydopptak av intervjuet. Temaet for intervjuet er valg av undervisningsmetoder i samfunnsfag og hvordan valg av metode kan tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk i klassene du underviser i.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ønsker du å trekke deg ta kontakt med meg eller min veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg, Emilie Wikhaug Christensen og min veileder Tove Leming som vil ha tilgang til dine personopplysninger.

Lydopptakene vil oppbevares i et låst skap frem til de er ferdig transkribert, deretter vil opptakene slettes. I transkriberingen vil personopplysninger anonymiseres med pseudonymer slik at du ikke kan gjenkjennes. Dette dokumentet vil også lagres med passordbeskyttelse. I oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne deg som deltager av prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Lydopptaket fra intervjuet vil slettes så fort opptaket er transkribert. Dette vil anonymiseres under transkriberingen, og dette vil slettes etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UiT- Norges arktiske universitet avd. Tromsø ved student Emilie Wikhaug Christensen, e-post: ech022@post.uit.no telefon: 98054553 eller veileder Tove Leming, e-post: tove.leming@uit.no telefon: 41446609/77660427
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: personvernombudet@uit.no eller tlf: 77 64 63 22 og 97 69 15 78.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tove Leming
(Veileder)

(Student)

Emilie Wikhaug Christensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisningsmetoder for begrepslæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Søknad SIKT



[Meldeskjema](#) / [Undervisningsmetoder for begrepslæring i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
485149

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.12.2022

Prosjekttittel

Undervisningsmetoder for begrepslæring i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Tove Leming

Student

Emilie Wikhaug Christensen

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du har sagt deg villig til å delta i dette intervjuet. Intervjuet vil handle om hvordan du arbeider med begrepslæring i din samfunnsfagundervisning og dine refleksjoner rundt dine valg i egen undervisningspraksis. Intervjuet vil vare i rundt 45 minutter. Før intervjuet gjennomføres vil jeg be deg om å signere et samtykkeskjema. I dette vil du få informasjon om formålet med undersøkelsen og behandling av data samt dine rettigheter som deltager i mitt mastergradsprosjekt.

Husk at du har taushetsplikt ovenfor dine elever så prøv å unngå å dele informasjon om elevene dine som gjør at de er gjenkjennbare.

Introduksjonsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Er du utdannet lærer? Hvis ja kan du utdype utdanningsløpet ditt? Hvis nei, kan du begrunne hvorfor?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvorfor har du godtatt å delta i dette intervjuet?

Undervisningspraksis

2. hvor mye av din undervisningstid har du fokus på at elevene dine skal lære begreper?
 - Hvor stor del av en time/en uke/ et tema og så videre?
 - Med begreper menes sentrale innholds ord som er viktige for å forstå samfunnet elevene lever i. Eks: demokrati, identitet, bærekraftig utvikling, kilder, fortiden og holocaust.
3. Hvilke undervisningsmetoder bruker du for at elevene skal lære begreper?

- Grafiske fremstillinger, video, forklare begrepene muntlig, samtaler mellom elever, flashcards, aktiv bruk av morsmåslærer, jobbe med å gi elevene verktøy, fagsamtaler, leker, andre metoder.
- Hvis du bruker ... metode, hvordan gjør du det i klasserommet?
- Du sier du bruker ... metode, hvorfor?

4. Hvordan reflekterer du rundt valg av undervisningsmetoder?

- Hvor viktig er valg av riktig metode for å skape læring?

5. Hvordan kontrollerer du om elevene forstår begrepene dere jobber med?

- hvorfor?
- Utdype
- Når mener du elevene har lært et begrep?

6. Er det noen begreper dere jobber mere med enn andre?

- om ja, hvilke?

7. varierer du i hvordan elevene blir eksponert for nye begreper?

- Kommer de nye begrepene fra det du selv sier, leser de dem i boka eller på nettet, har de med seg begreper fra egne liv (tiktok, aviser osv)?
- Hvordan skaper du variasjon?

Undervisning for elever med norsk som andrespråk

8. Har du flerspråklige elever i klassen

- Har disse elevene norsk som andrespråk?
- Hva legger du i elever som har norsk som andrespråk?

9. Hvordan tilpasser du undervisningen slik at også elever med norsk som andrespråk lærer begrepene dere jobber med?
- Hvilke utfordringer tilpasser du for?
10. Hvilke utfordringer møter du i forhold til begrepslæring hos elever med norsk som andrespråk?
- Hvilke fordeler har disse elevene med å lære begreper i samfunnsfag?
11. Hvilke utfordringer møter du i forhold til begrepslæring hos flerspråklige elever?
- Hvilke fordeler har disse elevene med å lære begreper i samfunnsfag?
12. Brukes det andre språk i norsk i undervisningen din?
- I hvilke situasjoner?
13. Hvordan stiller du deg til det å bruke morsmålslærer som en støtte i undervisningen?
- Og hvordan fungerer dette i dine klasser?
 - Hvordan forsikrer du deg at du utnytter denne resursen?
14. Se for deg at du skal undervise om temaet demokrati i din nåværende klasse, hvordan vil du legge opp en undervisningsperiode hvor dette er temaet?
- Kompetansemål: beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer.
 - Hvilke metoder velger du?
 - Hvordan tilrettelegger du?
 - Hvordan undersøker du om elevene har forstått begrepet?

Spørreskjema



Undervisningsmetoder for begrepslæring i samfunnsfag

I denne spørreundersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hvilke undervisningsmetoder lærere i samfunnsfag på ungdomstrinnet bruker når elevene skal lære sentrale begreper i faget. Eksempler på sentrale begreper kan for eksempel være demokrati, urfolk, kilder, fortiden, holocaust og bærekraftig utvikling, identitet, nasjonale minoriteter og teknologi.

Spørreundersøkelsen er anonym og jeg vil ikke samle inn data som kan gjøre deg som deltager identifiserbar.

Spørreskjemaet tar mellom 5 og 10 minutter.

Videre i masterprosjektet vil jeg intervju lærere som underviser i samfunnsfag om begrunnelsene for metodevalgene de gjør og hvordan ulike metoder kan tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk. Hvis du kunne tenke deg å være med på prosjektet videre, ta kontakt på e-post eller telefon.

Har du andre spørsmål om prosjektet eller spørreskjemaet ta kontakt.

Emilie Wikhaug Christensen, masterstudent ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

epost: ech022@post.uit.no

telefon: 98054553

Ved å godta her samtykker du til å være med i undersøkelsen

Jeg samtykker til å bli med på undersøkelsen.

Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg samtykker til å bli med på undersøkelsen.» er valgt i spørsmålet «Ved å godta her samtykker du til å være med i undersøkelsen»

Mann

Kvinne

Annet/ønsker ikke svare

Hvor gammel er du?

Under 20

20-29

30-39

40-49

50-59

60-69

Over 70

Hvilket fylke underviser du i?

Troms og Finnmark

Nordland

Trøndelag

Møre og Romsdal

Innlandet

Vestland

Viken

Oslo
Vestfold og Telemark
Rogaland
Agder

Er du utdannet lærer ved universitet eller høyskole?

Ja, ved en grunnskolelærerutdanning
Ja, ved en praktisk-pedagogisk utdanning
Annen lærerutdanning
Nei, har ikke lærerutdanning

Har du utdanning i samfunnsfagsdidaktikk?
inkludert historie-, samfunnsvitenskap- og geografididaktikk?

Ja
Nei

Underviser du i samfunnsfag på ungdomsskolen i nåværende skoleår?

Ja
Nei

Har du undervist i samfunnsfag tidligere?

Ja
Nei

Har du/har hatt elever med norsk som andrespråk i klassene du underviser i?

Med norsk som andrespråk menes det at eleven har et annet språk som de lærte før de lærte norsk. Elever med norsk som andrespråk lærer norsk ved å være en deltager i samfunnet som for eksempel i skolen og kommuniserer med andre som bruker språket. Andrespråket til eleven læres som regel etter at eleven allerede kan et språk godt nok til å kunne kommunisere med andre språkbrukere, men andrespråket trenger ikke å være det andre språket eleven lærer.

Ja
Nei
Vet ikke

Har du/har du hatt flerspråklige elever i samfunnsfagsklassene du underviser i?

Med flerspråklige elever menes elever som behersker flere språk.

Ja
Nei
Vet ikke

Hvor stor del av undervisningstimene dine i samfunnsfag fokuserer du på at elevene skal lære begreper?

Gjelder både når du forklarer begrepene i plenum eller når elevene gjør aktiviteter hvor fokuset er på at de skal lære begreper.

Hvor stor del av undervisningstimene dine i samfunnsfag fokuserer du på at elevene skal lære begreper?

- Aldri
- En liten del av undervisningen
- Av og til
- En stor del av undervisningen
- I veldig stor del av undervisningen

Bruker du mest lærerstyrte/læreraktive eller elevaktive undervisningsmetoder for at elevene skal lære begreper i samfunnsfag?

I hvor stor grad bruker du følgende undervisningsmetoder i undervisning om begreper i samfunnsfag?

Video i klasserommet

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Video i omvendt undervisning (når elevene ser videoen på egenhånd hjemme før skolen)

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Forklare begrepene muntlig når de kommer opp i undervisningen

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Forklare begrepene ved å sette de i en kontekst elevene forstår

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Aktiv bruk av morsmåslærer som kan forklare begrepene på andre språk enn norsk

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Jobbe med å gi elevene verktøy for å forstå ukjente begreper på egenhånd (spørre andre, forstå ut ifra konteksten, bruke andre språk de kan osv.)

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Fagsamtaler, mellom elever eller mellom lærer og elev

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Grafiske fremstillinger (med penn og papir), for eksempel tankekart eller venn-diagram

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Digitale grafiske fremstillinger (ved bruk av PC eller iPad osv.), for eksempel tankekart eller venn-diagram

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Samarbeid mellom elever, hvor de skal diskutere og forklare begrepene sammen

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Bruk av flashcards (ordkort, begrepskort, puggekort)

Ikke i det hele tatt

Sjeldent

Av og til

I stor grad

I veldig stor grad/alltid

Leker, som alias, bingo, memory osv.

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Digitale læringsverktøy som kahoot og quizlet

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Andre undervisningsmetoder

- Ikke i det hele tatt
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- I veldig stor grad/alltid

Refleksjoner

I hvor stor grad tenker du over hvordan metodene du velger å bruke legger til rette for at elever med norsk som andrespråk også skal lære begreper i samfunnsfag?

- I liten grad/aldri
- Sjeldent
- Av og til
- I stor grad
- Alltid

