

## **Faktadominans i samfunnsfag**

*En studie av et forståelig begrep med ukjent betydning*

---

**Birgitte Jørstad Thoresen**

*SOS-3981 Masteroppgave i sosiologi ved lektorutdanningen, trinn 8-13*

*Mai 2018*





SOS-3981 Mastergradsoppgave i sosiologi ved lektorutdanningen, trinn 8-13.  
40 studiepoeng.

Oppgaven er en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Tromsø.

Oppgaven inneholder 24.825 ord inkludert kildeliste og vedlegg.

## **Førord**

Alle som har skrevet en masteroppgave selv vet at det av og til kan være en øvelse i motivasjon. For min del har likevel arbeidet med oppgaven vært meget spennende, interessant og som oftest ganske gøy. Jeg sitter nå igjen med verdifulle erfaringer og innsikt i samfunnsfaget.

Denne oppgaven markerer slutten på studietiden min ved universitetet i Tromsø, en tid jeg aldri ville vært foruten og aldri vil glemme. Flere mennesker skal takkes for at jeg nå har skrevet ferdig denne oppgaven.

Først vil jeg takke alle informantene mine, som gledelig har stilt opp og gitt meg en unik innsikt i deres lærerhverdag og arbeid med samfunnsfaget.

Mamma, pappa, Andrea og Katarina skal selvsagt ha sin takk, for alltid å ha trua på meg.

Kjære Fredrik, som tvinger meg til å ta pauser, selv når jeg overhodet ikke vil. Uten deg hadde jeg nok vært sykemeldt for lengst.

Alle mine herlige venner på Øvre Lysthus; takk for to fantastiske år sammen med dere. Studiehverdagen hadde aldri vært like god uten. Min trofaste kompanjong gjennom barneskolen, ungdomsskolen, videregående og lektorstudiet, Lene, fortjener en ekstra takk for å ha holdt ut med meg så lenge.

Den største takken rettes til min veileder Willy Gjerde. Uten deg hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys. Takk for all hjelp, motivasjon og gode råd.



## Sammendrag

Denne mastergraden har faktadominans i samfunnsfag som tema. Faktadominans er enda ikke et velkjent begrep i samfunnsfagdidaktikken, så denne oppgavens ønske er å være med på å definere og videreutvikle begrepet slik at det kan få mer oppmerksomhet i den didaktiske forskningen. Begrepet i seg selv er forståelig, men hvilke bruksområder og betydning det har for samfunnsfag er ikke like tydelig. Hypotesen for studien har vært at det finnes en faktadominans i samfunnsfag. Denne skal prøves å bevises eller motbevises gjennom empirisk datamateriale, teori og tidligere forskning.

Studiens hensikt er å vise hva faktadominans er, hvordan det kan utarte seg i samfunnsfagundervisning- og vurdering og hvilke faktorer som kan være med på å styrke eller svekke denne dominansen, om den i det hele tatt finnes.

For å kunne belyse dette temaet er det blitt valgt en kvalitativ tilnærming. Dette for å kunne gå i dybden av temaet heller enn i bredden. Målet med denne oppgaven er ikke å generalisere funn til større enheter, men å gi en forståelse av hvilke metoder, begrunnelser og årsaker som ligger til grunn for en faktadominans, både i og utenfor læreres makt. Tre lærere på to ulike videregående skoler i Finnmark har blitt intervjuet, observert og gitt tilgang på ulike vurderingseksempler fra deres yrkeskarriere.

Det teoretiske rammeverket baserer seg primært på de ulike faktorene knyttet opp til faktadominansen, derav lærebøker, læreplanens ulike deler, tidsknapphet samt læreres ulike undervisnings- og vurderingsmetoder. Teori og tidligere forskning, sammen med det empiriske materialet, forsøker å vise hvordan ulike faktorer kan være med på å styrke eller svekke en eventuell faktadominans. Oppgaven har dermed blant annet en hermeneutisk og hypotetisk-deduktiv tilnærming, for å vise at det er nødvendig å se begrepet faktadominans som en helhet sammen med mange andre elementer som kan støtte opp eller motbevise den opprinnelige hovedhypotesen.



<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Forskningsspørsmål og hypotese .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Oppgavens struktur .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Faktadominans .....</b>	<b>5</b>
2.1.1. Autentiske spørsmål og IRE-samtalen .....	6
<b>2.2. Lærebokdominans.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. Læreplan og formål i samfunnsfag.....</b>	<b>11</b>
2.3.1. Samfunnsfagets formål.....	11
2.3.2. Samfunnsfagets læreplan.....	13
<b>2.4. Samfunnsfaglige trender.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Metode .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. Hvorfor kvalitativt intervju?.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. Observasjon .....</b>	<b>19</b>
<b>3.3. Dokumentanalyse .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4. Utvalg.....</b>	<b>21</b>
<b>3.5. Forskningsmetodisk tilnærming .....</b>	<b>22</b>
3.5.1. Fenomenologi.....	22
3.5.2. Hermeneutikk .....	22
3.5.3. Hypotetisk-deduktiv metode .....	23
<b>3.6. Intervjuguide .....</b>	<b>23</b>
<b>3.7. Transkribering av intervjuene .....</b>	<b>25</b>
<b>3.8. Etiske retningslinjer .....</b>	<b>26</b>
3.8.1. Informert samtykke.....	26
3.8.2. Konfidensialitet.....	26
3.8.3. Konsekvenser av å delta.....	27
<b>3.9. Studiens troverdighet.....</b>	<b>27</b>
3.9.1. Reliabilitet .....	27
3.9.2. Validitet.....	28
<b>4. Empiri.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Empiri fra intervju.....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Innledningsspørsmål .....</b>	<b>30</b>

4.2.1. Antall år som lærer og utdanning .....	30
<b>4.3. Lærerens samfunnsfagundervisning og faktadominans.....</b>	<b>30</b>
4.3.1. Hva er samfunnsfagets rolle/formål .....	31
4.3.2. Bakgrunn for hvordan undervisning blir lagt opp .....	31
4.3.3. Vanligste undervisningsmetoder .....	32
4.3.4. Vanligste vurderingsmetoder .....	33
4.3.5. Er samfunnsfag et vanskelig fag å undervise i? .....	34
4.3.6. Er samfunnsfag preget av faktadominans?.....	34
4.3.7. Er det viktig at elevene får bruke egne erfaringer? .....	35
<b>4.4. Lærebokdominans.....</b>	<b>36</b>
4.4.1. Lærebokas betydning for egen undervisning .....	36
4.4.2. Trenger du læreboka? .....	37
4.4.3. Er den en god mal for undervisning? .....	38
4.4.4. Ville undervisningen blitt bedre eller dårligere uten den? .....	38
<b>4.5. Læreplanen .....</b>	<b>39</b>
4.5.1. Hvilken betydning har læreplanen for deg? .....	39
4.5.2. Bruker du læreplan som veiledning?.....	40
4.5.3. Er læreplanens kompetansemål tilrettelagt god samfunnsfagundervisning? .....	40
4.5.4. Er eksamen en faktor du tar hensyn til? .....	41
4.5.5. Skiller læreplanens formål seg ut fra egen undervisning? .....	41
<b>4.6 Faget i utvikling.....</b>	<b>42</b>
4.6.1. Hva er den største utfordringen? .....	42
<b>4.7. Empiri fra dokumentanalyse.....</b>	<b>43</b>
<b>4.8. Empiri fra observasjon .....</b>	<b>45</b>
<b>5. Presentasjon av funn og drøfting.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1 Presentasjon av funn .....</b>	<b>47</b>
5.1.1. Lærernes år i yrket og utdanning.....	47
5.1.2. Tidsknapphet .....	47
5.1.3. Lærebokdominans .....	48
5.1.4. Læreplanen, formål og kompetansemål .....	48
5.1.5. Undervisningsmetoder .....	49
5.1.6. Vurderingsmetoder .....	50
<b>5.2. Drøfting .....</b>	<b>50</b>



5.2.1. Tidsknapphet .....	51
5.2.2. Lærebokdominans .....	53
5.2.3. Læreplanens rolle .....	55
5.2.4. Undervisningsmetoder.....	56
5.2.5. Vurderingsmetoder .....	57
<b>6. Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>59</b>
<b>6.1. Konklusjon .....</b>	<b>59</b>
<b>6.2. Hva vet vi nå? .....</b>	<b>61</b>
<b>6.3. Veien videre for nyere forskning .....</b>	<b>62</b>
<b>7. Kildeliste .....</b>	<b>64</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>66</b>
<b>8.1. Skriftlig informasjonsskriv.....</b>	<b>66</b>
<b>8.2. Samtykkeerklæring .....</b>	<b>68</b>
<b>8.3. Intervjuguide.....</b>	<b>70</b>



## 1. Innledning

I takt med den digitale utviklingen er det grunn til å tro at også kompetansebehovene forandres. Barn, ungdom og voksne kan med få tasteklikk på mobiltelefoner, datamaskiner eller nettbrett søke seg frem til millioner av treff på bøker, artikler, meninger og ytringer. Kunnskap har alltid forandret seg, det har den gjort gjennom flere tusen år. Vi vet mer om samfunnet og verden enn vi noen gang har gjort, og veien til både ny og gammel kunnskap er kort, kanskje ligger den ved siden av deg på bordet eller i lomma di. Poenget er at å få tak i kunnskaper som hovedstaden i Algerie, i hvilket år den franske revolusjonen startet eller hvor mange som ble drept under første verdenskrig, egentlig ikke er kunnskap man må vite eller huske på hele tiden. For mest sannsynlig tar det deg under ett minutt å finne det ut dersom du har glemt det. Klart det er nyttig å kunne slike ting under familiens påskequiz eller hvis du deltar på spørreprogrammet ”Vil du bli millionær?”, men disse fenomenene er vel heller forbeholdt sjeldenhetene. I all hovedsak så er behovet for å besitte uendelige mengder med faktakunnskaper kanskje ikke like nødvendig som det var før. Kollegaen eller medeleven din kan finne ut svaret nesten like raskt selv om han ikke visste det fra før.

Utdannings sosiologer som Talcott Parsons mener at utdanning er viktig fordi den fremmer holdninger og verdier som er viktige i det moderne samfunn. Arbeidsgivere ønsker å ansette personer som har gode holdninger og verdier og derfor ikke trenger å overvåkes eller stimuleres til innsats (Hansen & Mastekaasa 2012, s.138-139). Kompetansebehovene både i samfunns- og arbeidslivet forandrer seg i takt med verdens utvikling. Å ha kunnskapen i yrket sitt på stell skal man selvsagt ikke kimse av, poenget med profesjoner er jo at vi håper de vet hva de snakker om. Men vi hadde vel blitt litt mer bekymret dersom statsminister Erna Solberg ikke lengre kunne samhandle med velgere og kollegaer på en ordentlig og profesjonell måte, enn dersom hun plutselig hadde glemt hvem den første partilederen i Høyre var. Sistnevnte kunne hun raskt ha funnet svaret på, det førstnevnte krever øvelse og innsikt som ikke kan læres gjennom søkebaser på internett.

I formålet til opplæringslova kommer det tydelig frem at opplæringa i grunnskolen og videregående skole skal gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Opplæringa skal bygge på nestekjærlighet, solidaritet og likeverd. Opplæringa skal også fremme demokrati, likestilling

og vitenskapelig tenkemåte, i tillegg til at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova 1998, §1-1). Skolens rolle er å forberede elevene på fremtidig yrkes- og samfunnsliv gjennom å gi de både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at de mestrer livet sitt. Skolens formidling av disse må derfor være tilpasset dagens samfunn, også i samfunnsfag.

Statsviter Theo Koritzinsky (2014, s.21) er en som har pekt på samfunnsfagets fokus på formidling, undervisning og vurdering av rene faktakunnskaper på bekostning av ferdigheter og holdninger i faget, der læreplanens kunnskapssyn blir undergravd av lærernes fortolkning. Han tar opp dette temaet videre i forbindelse med bruk av lærebøker og deres dominans, kravet om objektivitet og i vurdering. Utover dette finnes det relativt lite teori og forskning på temaet faktadominans i samfunnsfag. Det er likevel andre elementer som er med på å forklare og underbygge en mulig faktadominans; elementer som lærebokdominans, Kunnskapsløftet (LK06), vurderingsformer og læreres utdanning og antall år i yrket, som det har blitt forsket mer eller mindre på. Siden begrepet faktadominans er lite forsket på og skrevet om, vil det være vanskelig å finne ut om samfunnsfag er faktadominert med bare begrepet ”faktadominans” som utgangspunkt. Forskningsspørsmålene knyttet til hovedhypotesen vil derfor være like viktige.

### **1.1. Forskningsspørsmål og hypotese**

Samfunnsfag finnes i både grunnskoleopplæring og videregående skole. Denne oppgaven vil fokusere på samfunnsfag i videregående skole selv om mye av forskningen og teorien som presenteres omhandler grunnskolen. Alt av datamaterialet er samlet inn på ulike videregående skoler i Finnmark og vil derfor være utgangspunkt for presentasjon av funn, drøfting og analysedelen. Tanken om å skrive en samfunnsfagdidaktisk mastergrad kom til livs gjennom arbeidet med aksjonslæringsoppgaven som jeg gjennomførte fjerdeåret på lektorutdanningen. Jeg jobbet da med aktiv læring og muntlige ferdigheter, noe som førte til at jeg kom inn på temaet om sammenhengen mellom undervisning/vurdering og faktakunnskaper, og jeg oppdaget tidlig at det var lite forskning på dette temaet. I tillegg var det å kunne kombinere teori og praksis i læreryrket noe som jeg opplevde spennende og interessant- dette førte til at jeg tok kontakt med foreleser i samfunnsfagdidaktikk som også viste stor interesse for temaet. Jeg begynte dermed prosessen med å lete etter forskning på temaet og kom da i startfasen for mastergraden.

Hovedfokuset for denne oppgaven vil være å bruke de ulike forskningsspørsmålene som utgangspunkt og faktorer for å svare på hovedhypotesen. Faktadominans i samfunnsfag er dermed det overordnede temaet, og hypotesen som er utgangspunkt for oppgaven lyder:

### **Undervisningen i samfunnsfag er preget av faktadominans.**

For å bevise eller motbevise denne hypotesen benytter jeg flere forskningsspørsmål som er knyttet til ulike sider ved samfunnsfag, og som kan være med på å forklare om det finnes en faktadominans i faget. Disse er: *Er det en lærebokdominans? Er sammenhengen mellom fagets læreplan og fagets undervisning fruktbar? Er ulike vurderingsformer en pådriver for testing av rene faktakunnskaper? Er tid en faktor som begrenser læreres muligheter for utfoldelse i faget? Har lærernes utdanning og antall år i yrket betydning for samfunnsfagundervisning og –vurdering?*

Hovedhypotesen, eller det opprinnelige forskningsspørsmålet, er ganske bred og åpner for mange ulike svar. Dette er bevisst da forskningen på temaet er svært begrenset og mulighetene dermed mange. Samtidig er dette en masteroppgave med sine begrensninger, både for lengde og tidsramme. Forskningsspørsmålene er derfor mye mer avgrensede og konkrete, noe de måtte være for å kunne være med på å bevise eller motbevise hypotesen som ligger til grunn. Hypotesen bygger på en antakelse om at undervisningen i samfunnsfag har et hovedfokus på formidling av, undervisning av og testing i rene faktakunnskaper, der ferdigheter og holdninger i faget blir underkommunisert. Følgelig vil faktorene som undersøkes videre være nært knyttet til både faget i seg selv og lærerne som har ansvar for opplæringa i det. Videre vil også samfunnsfagets læreplan, her særlig formål og kompetansemål, være svært aktuelle for å undersøke bruksområde og læreres tolkninger av disse.

### **1.2. Oppgavens struktur**

Det samfunnsfagdidaktiske fundamentet som ligger til grunn blir presentert sammen med teori og tidligere forskning i kapittel 2. Der skal jeg prøve å redegjøre for begrepet ”faktadominans”, dets bruksområder og tanker som er gjort om temaet tidligere. Siden det ikke finnes mer forskning eller teori på dette begrepet, vil resten av kapitlet dreie seg om å redegjøre for teori og tidligere forskning knyttet til forskningsspørsmålene som hjelper å

besvare den overordnede hypotesen. Dette inkluderer teori og forskning på lærebøker, læreplaner samt undervisnings- og vurderingsmetoder. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort underveis, herunder valg av metode, gjennomføring av disse og utvalg. I tillegg vil det foreligge en vurdering av studiens troverdighet og gjennomgang av de etiske retningslinjene som ligger til grunn for gjennomføring av prosjektet. Siden skal jeg presentere det empiriske materialet for både intervju, observasjon og dokumentanalyse i kapittel 4, før jeg tar med det teoretiske perspektivet og relevant empiri inn i kapittel 5 for presentasjon av funn og drøfting.



## 2. Teori og tidligere forskning

### 2.1. Faktadominans

Faktadominans har foreløpig ingen tydelig plass i samfunnsfagdidaktikken. Begrepet i seg selv er forståelig, men ikke hvilken funksjon det har i skole og undervisning. I dette kapitlet vil jeg derfor forsøke å avklare hvilke meninger og idéer som ligger bak begrepet faktadominans, og hvilken betydning det har for samfunnsfagdidaktikk og spesifikt for denne oppgaven.

Koritzinsky (2014, s.21) argumenterer for at de overordnede målformuleringene som gjengis i opplæringsloven og den generelle læreplanen legger vekt på et bredt og variert syn på kunnskap og læring. Det betyr at lærere ikke bare kan legge vekt på formidling av reproduerbare faktakunnskaper, da det vil bety at han eller hun ikke arbeider i samsvar med de overordnede formål i læreplan og opplæringsloven. Likevel tyder hans erfaringer fra diverse skolebesøk og empiriske undersøkelser det motsatte. Tendensen er at formidling av faktakunnskaper stadig er dominerende i mye av undervisning og i mange læremidler, og at det legges mindre vekt på analyse, forståelse og drøfting av kilder, alternative tolkninger eller mulige sammenhenger av faktakunnskaper (Koritzinsky 2014, s.21). Et kunnskapssyn som hovedsakelig legger vekt på formidling av faktakunnskaper blir også forsterket gjennom ulike vurderingsmetoder. Koritzinsky viser til en undersøkelse presentert av Erik Lund (2001), som jeg skal utdype litt senere i dette kapitlet, der samfunnsfagsprøver på ungdomstrinnet ble delt i tre hovedtyper: fasitpregede, analytiske og resonnerende og vurderende og begrunnende. Tallene fra denne undersøkelsen viste at fasitoppgavene utgjorde 86%, mens de resterende utgjorde henholdsvis 11% og 3%. I følge Koritzinsky vil samfunnsfagsprøver, som i så stor grad favoriserer reproduksjon av fakta og i så liten grad utfordrer elevenes analytiske og vurderende evner, være med på å forsterke et snevert og ensidig syn på kunnskap og kompetanse (Koritzinsky 2014, s.21).

Førsteamanuensis ved avdeling for lærerutdanning Erik Lund påpeker at noe som kan være med på å kaste lys over kunnskapsbegrepet i praksis er skriftlige prøver siden disse er med på å gi viktige signaler om hva lærere oppfatter som sentral kunnskap i undervisning (Lund 2001, s.299). Det er her han viser til undersøkelsen som ble nevnt i avsnittet over, der huske- og gjengispørsmål utgjorde 86% av spørsmål og oppgaver for elever på ungdomstrinnet.

Undersøkelser som dette er med på å bekrefte en antakelse om at fagområdet samfunnsfag har et smalt kunnskapssyn. Det å ”kunne noe” blir dermed sterkt knyttet til det å kunne svare på spørsmål av en faktisk art, og mange undervisningsmetoder og lærebøker handler om hvordan lærere kan gjøre dette på varierte og effektive metoder (Lund 2001, s.299). Kunnskap formulert som faktakunnskaper har høy status i samfunnet generelt, man kan se det i spørrekonkurranser på TV der deltakerne får store pengesummer for å avgi riktige svar. Elevers iboende kunnskapsforståelse blir slik knyttet til det som kan kontrolleres, der spørsmål og oppgaver skal ha rette eller gale svar. Lund poengterer også at kunnskap som faktakunnskap er knyttet til et behov for trygghet hos mange elever, der noe må være riktig og noe må være galt. Det har vist seg å være en vanlig erfaring at arbeid med materiale og oppgaver i samfunnsfag som ikke har noen entydige og kontrollerbare svar møter motstand fra elever, og de er kritiske til om slikt egentlig er kunnskap. Lærere på sin side blir møtt med utfordringer til hvilke krav andre læringsstrategier stiller til undervisning og vurdering (Lund 2001, s.299-300).

Begrepet faktadominans er dermed i denne oppgaven konstruert med utgangspunkt i det Koritzinsky og Lund påpeker. Faktadominans er det å undervise i entydige og kontrollerbare kunnskaper med tydelige riktige og gale svar. Faktadominans er å ikke ha undervisning som vektlegger og setter fokus på elevers analytiske, vurderende å begrunnende evner. Faktadominans er også å gjennomføre vurderingsmetoder som favoriserer oppgaver med fasitsvar og har mindre fokus på å teste elevers evner og ferdigheter til å drøfte, begrunne og sammenligne samfunnsfaglige temaer og fenomener.

### **2.1.1. Autentiske spørsmål og IRE-samtalen**

IRE-samtalen går ut på at lærer stiller et spørsmål i en undervisningssituasjon, eleven(e) svarer før læreren avgjør om svaret er rett eller galt. Professor i engelsk og pedagogikk Martin Nystrand er en som stiller kritiske spørsmål til IRE-samtalen, og mener at den er et uttrykk for en fasit-kultur der elevene bare reproducerer ferdig kunnskap (Dysthe 2013, s.93). Gjennom en stor undersøkelse med omtrent 100 ungdomsskoleklasserom i USA har Nystrand med sitt forskerteam brukt observasjon for å avgjøre hvilken samtalekultur og deltakermønstre som dominerte på skolene, og hvilken betydning dette hadde for elevers faglige resultat. Gjennom forskningen kom de frem til at de fleste samtalen i klasserommene primært besto av et veldig kontrollerende IRE-mønster. De fant også ut at elevene gjorde det bedre på prøver i faget i de

klassene der det ble brukt mer dialogiske samtaler, dersom prøvene krevde forståelse og tenkning av elevene i stedet for fasitsvar (Dysthe 2013, s.94). Forskerteamet definerte autentiske spørsmål som at spørsmålsstilleren ikke har forhåndsspesifisert et svar han eller hun vil ha, samt at det kan være åpne spørsmål med uforutsigbare eller ubestemte svar. Slik signaliserer læreren til elevene at han eller hun er interessert i det de tror eller mener, og at læreren ikke bare er ute etter å vite om elevene kan gjenfortelle hva noen andre har sagt eller ment (Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast 1997, s.38).

Resultatene fra undersøkelsen tilsa at i de fleste klasserommene er samtalene i absolutt størst grad monologiske (Nystrand m.fl. 1997, s.41). Testspørsmål har bare ett riktig svar og blir derfor definert som monologisk (Nystrand m.fl. 1997, s.38). I åttendeklassene ble det stilt omtrent 35 spørsmål i løpet av en dag, der 92% av disse spørsmålene kom fra læreren, og bare 12% av disse var autentiske. I niendeklassene stilte lærerne i gjennomsnitt 52 spørsmål i hver klasse, der over halvparten av disse spørsmålene var redegjørelser. Disse resultatene kan være med på å forklare hvorfor amerikanske studenter er mye dyktigere i ordrett forståelse enn i analyse og kritisk tenkning (Nystrand m.fl. 1997, s.44).

Liknende resultater har også Nordlandsforskning kommet fram til i sine undersøkelser på norske skoler. Den omfattende studien viser til mangel på dybde i muntlig samhandling mellom lærere og elever, der interaksjon i stedet handlet om reproduksjon av enkle kunnskaper. Studien viste at fokuset lå på enkle oppgaver som innebar å identifisere, produsere eller registrere ord, begreper og faktakunnskaper (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012, s.11-12). Også denne studien viser at det er læreboka som har den sterkeste stillingen i undervisning, der tavla står veldig sentralt (Hodgson m.fl. 2012, s.12), men dette vil jeg komme tilbake til senere. Studien også kan trekke frem positive trekk, blant annet at lærere i stor grad samhandler muntlig med elevene i undervisningen. Forskerne mener likevel at det er grunn til å vurdere kvaliteten på denne interaksjonen (Hodgson m.fl. 2012, s.12).

## **2.2. Lærebokdominans**

I følge Koritzinsky vet vi, gjennom undersøkelser og nyere klasseromsforskning, at de fleste læreres undervisning i stor grad er lærebokstyrt (2014, s.231). Det som står i bøkene oppfattes av både lærere og elever som pensum, og ikke det som står i læreplanene. Samfunnsfag går også under dette der det er vanlig at den faglige fremdriften som lærerens undervisning,

lekser, prøver og vurdering avgjøres av lærebøkernes innhold. Dette er ikke nødvendigvis bare negativt, men tendensene ser ut til å være at samfunnsfaglærere er for mye og for ofte styrt av bare én lærebok (Koritzinsky 2014, s.231). En slik lærebokstyrt undervisning har dominert i flere tiår i norsk skole, og det finnes flere forklaringer på dette. Det ene er at flere samfunnsfaglærere, på grunn av lite eller ingen høyere utdanning i samfunnsfag, føler seg faglig avhengig av læreboka. Dermed blir elevenes lærebok også lærerens viktigste faglige støtte. Det andre er at læreboka er med på å gjøre undervisning enklere for både lærere og elever. Både undervisning og vurdering blir mer forutsigbare og lettere å forholde seg til enn om læreboka ikke ble like mye brukt. Det siste er den faglige autoriteten læreboka har hatt i norsk skole på bakgrunn av den statlige lærebokgodkjenningen på 1900-tallet (Koritzinsky 2014, s.232).

I samfunnsfag har det ikke vært like vanlig å la elevene lære fra samfunnet ute og frigjøre seg fra læreboka, noe som står i motsetning til andre empiriske fag som naturfag, der det har vært viktig å gjøre forsøk, observere og lære av naturen (Christophersen 2004, s.101). Ved hjelp av bruken av IKT, massemedier og samfunnsfaglige metoder har samfunnsfaget karakter som et empirisk fag fått større plass i de nyere læreplanene, blant annet i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Tanken da var at læreboka skulle få mindre betydning for undervisningen som en informasjonskilde, men man kan likevel spørre seg om læreplanen blir fulgt opp på dette området eller om læreboka fortsatt har en like viktig plass (Christophersen 2004, s.101).

Et prosjekt kalt ”Evaluering av samfunnsfag i Reform 97” gjorde blant annet undersøkelser av lærebøker og læreres undervisningspraksis under L97, med både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Undersøkelsene er gjennomført på mellomtrinnet og ungdomsskolen og vil derfor omtale samfunnskunnskap, historie og geografi som samfunnsfag (Christophersen 2004, s.102), men resultatene vil nok likevel være aktuelle for denne oppgaven. I denne undersøkelsen kom det frem at 85% av de spurte lærerne brukte lærebøker, og et stort flertall sa at bøkene fortsatt styrte undervisningen. Dette skyldes blant annet lite tid til å gjennomføre hele planen. 68% av de spurte lærerne var enig i at lærebøkene styrte deres undervisning (Christophersen 2004, s.105). Lærerne i prosjektet ble også spurt om hvilke arbeidsmåter de bruker, der det kom frem at de tre mest brukte måtene var diskusjoner, samtaler og gjennomgang av lærebok/pensum, noe som betyr at det var dialogiske arbeidsmåter og lærerstyrt undervisning som var vanligst (Christophersen 2004, s.110-111). Særlig på

ungdomstrinnet kom det frem at samfunnsfaget fortsatt var et snakke,- lese- og lærebokfag, og i mindre grad et empirisk fag. På spørsmål om bruk av andre læremidler og informasjonskilder, kom det frem at det er tradisjonelle og trykte læremidler som brukes av lærere flest, men at andre informasjonskilder også er viktige (Christophersen 2004, s.111). Det viser seg likevel at læreboks- og klasseromsorienterte arbeidsmetoder er mest utbredt på de høyeste klassetrinnene, noe som kan begrunnes i at det er der de tradisjonelle kunnskapsmålene dominerer mest, som kan fortrenge mer varierte arbeidsmetoder. En tolkning av dette kan være at lærere ikke anser elevaktive arbeidsmetoder som effektiv kunnskapslæring, men heller som noe tidkrevende som kommer i tillegg til læreplanens kunnskapsmål (Christophersen 2004, s.112-113).

Vi hadde en tese om at lærebøkene betyr mer for lærernes undervisning enn læreplaner. Undersøkelsen viser også dette langt på vei. Lærerne underviser etter lærebøkene, og dermed indirekte etter læreplanen, når det gjelder faglig innhold (Christophersen 2004, s.115).

Den mest oppgitte grunnen for faglige valg og prioriteringer er likevel ikke lærebøkene, men først og fremst andre faktorer som temaenes aktualitet og skoleinterne faktorer. Læreplanen ble også vurdert viktigere enn lærebøker i læreres valg av faglige temaer. Dette betyr at lærebøker betyr mye for undervisning, men ikke alt. Økonomiske forhold spiller også inn, det samme gjør en tidsknapphet i skolen som lærere påpekte som en begrensning for å implementere en altfor stor plan. Lærere tvinges til å velge bort enkelte temaer, og da er det gjerne elevaktive arbeidsmåter og andre informasjonskilder som velges bort da det oppfattes som tidstyver fra kunnskapslæringen, mens man prioriterer innholds- og kunnskapsmål, som læreboka hjelper dem med (Christophersen 2004, s.115).

Noen av kravene i L97 som ikke ble videreført i LK06 var kravet om tema- og prosjektarbeid. Som konsekvens av dette ble det rapportert at slike tilnæringsmåter ble lagt helt til side, redusert eller modifisert. Dette ble sett på som både positivt og negativt av de spurte lærerne i Nordlandsforskning (Hodgson m.fl. 2012, s.151). De som var negative mente at det kunne medføre at man ble mindre opptatt av det hele mennesket og at viktige sider ved elevs utvikling ble nedprioritert. De som var positive til denne endringen viser nettopp til det Christophersen påpeker, at kravet om å bruke åpne tilnæringer som prosjektarbeid var veldig tidkrevende. Videre mente noen lærere at disse åpne tilnæringer var mindre

effektive enn de andre læringsmetodene, blant annet fordi læreren ikke hadde samme grad av kontroll og dermed ikke kunne kontrollere arbeidet like godt (Hodgson m.fl. 2012, s.151).

Tekstsjangeren elever flest er mest vant med å bruke er lærebokteksten (Lund 2001, s.309). Problemløsning i samfunnsfag vil gjerne innebære at elever bruker annet materiale som de selv og lærer har samlet inn, for eksempel avisartikler og stoff fra nettet. Dette vil i større grad være primærkilder og skiller seg ganske mye ut fra lærebøker som gjerne er gjennomvasket for å unngå at den kritiseres for å mangle objektivitet. Læreboka er dermed i større grad kunstig i motsetning til primærkilder som er tatt rett fra virkeligheten (Lund 2001, s.309). Læreboka, med den autoriteten den har hatt gjennom godkjenningsordenen, har skapt et lite grunnlag hos lærere for kildekritikk, men de er i økende grad klar over og oppmerksom på dette. Lund har, med utgangspunkt i data samlet inn via Civic education Study, laget en tabell som viser demokratiopplæring delt i kategoriene kunnskaper, kritisk tankegang, deltakelse og verdier (Lund 2001, s.309).

Tabell 1. Hentet fra Lund (2001, s.309): Civic Education Study, 2001.

	Kunnskaper	Kritisk tankegang	Deltakelse	Verdier
”Demokratiopplæringen ved skolen legger mest vekt på”	79%	5%	2%	14%
Demokratiopplæringen ved skolen <i>bør</i> legge mest vekt på”	7%	37%	29%	27%

Det kommer frem av denne tabellen at utslagene er veldig store for hvordan lærere sier at undervisning faktisk foregår, og hvordan de synes at den egentlig burde foregå. Her kan man tydelig se at det er den formelle kunnskapen som får mest plass i undervisningen, mens kritisk tankegang og deltakelse i svært liten grad blir kommunisert. Men det vises også at dette ikke er slik lærerne faktisk ønsker å ha det, da det er kritisk tankegang og deltakelse som ville fått mest plass mens kunnskaper får aller minst.

Nordlandsforskning kan vise til noe av de samme resultatene. Når de intervjuede lærerne spontant ble spurt om hvilke mål de hadde for timene tidlig i prosjektet, svarte 56% at de



hadde fokus på kunnskaper i faget, 15% på ferdigheter og ingen nevnte noe om holdninger. Lærerne ble spurt om det samme senere i prosjektet, og resultatene var tilnærmet identiske da 61% snakket om kunnskaper i faget, 15% om ferdigheter og en liten økning på 2% om holdninger. Kunnskapsdominansen er tydelig, det samme er fraværet av holdninger i faget (Hodgson m.fl. 2012, s.80). Andre viktige funn er også de spontane referansene til læringsmål for blant annet grunnleggende ferdigheter. Når lærerne ble spurt ikke-spontant om de hadde mål for læringsutbytte om for eksempel grunnleggende ferdigheter, svarte alle at de hadde de hatt (Hodgson m.fl. 2012, s.81).

Når det gjaldt grunnleggende ferdigheter, så resulterte dette ofte i at de listet opp flere eksempler, men dette var da i form av at de i ettertid reflekterte over hvordan ulike aktiviteter i timen kunne ha hatt en innvirkning på grunnleggende ferdigheter, heller enn at de kom på og refererte til bevisste, planlagte mål som de hadde hatt for timen (Hodgson m.fl. 2012, s.81).

Nordlandsforskning kan også vise til funn som sier at læreboka har en sterk stilling i undervisning. Datamaskin brukes i mange ulike undervisningsformer, mens andre læremidler enn dette har et relativt begrenset bruksområde (Hodgson m.fl. 2012, s.69). 43% av de spurte lærerne er helt eller nokså enige i at lærebøkene tilbyr den beste fortolkningen av LK06, 19% er uenige. Hver femte lærer svarer også at det har vært en økning i avhengigheten av lærebøker etter implementeringen av LK06, mens 49% mener det ikke har vært noen endring (Hodgson m.fl. 2012, s.130).

## **2.3. Læreplan og formål i samfunnsfag**

Å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning innebærer således en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og atferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet (Børhaug 2005, s.174).

### **2.3.1. Samfunnsfagets formål**

Som alle andre fag har også samfunnsfagets læreplan et formål. Formålet er et uttrykk for samfunnets idealiserte selvforståelse, måten samfunnet vil presentere seg for lærere som skal oppdra elever og elever som skal oppdras (Fjellstad 2009, s.254). Samfunnsfagets formål er langt og trenger ikke gjentas i sin helhet, men det kan være nyttig å trekke frem de mer presise formuleringene av kunnskaper elever skal besitte etter endt opplæring.

1. Forståelse og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.
2. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan medvirke til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levesett. Forståelse av likestilling og likeverd står sentralt.
3. Elevene skal lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere rundt det tradisjonelle og moderne.
4. Elevene skal utvikle kunnskap om hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet og sin egen livssituasjon.
5. Elevene får verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner.
6. Skal stimulere til økt kunnskap om sammenhenger mellom produksjon og forbruk, og konsekvenser som ressursbruk og livsutfoldning kan ha på natur, klima og en bærekraftig utvikling.
7. Faget skal fremme evne til å diskutere, resonnerer og løse problemer i samfunnet ved å påvirke lyst og evne til å søke kunnskap om samfunn og kulturer.
8. Slik kan man forstå seg selv og andre bedre, mestre og påvirke verden vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2013, s.2).

Et klassisk grep er å se på verbene som blir brukt i formålet, noe jeg skal gjøre her også. Slutte opp om, gi erfaring med, forstå, reflektere, utvikle kunnskap, analysere, drøfte, diskutere, resonnerer, løse problemer, evne til å søke kunnskap, påvirke verden og livslang læring er noe av det elever skal lære seg gjennom samfunnsfaget. Det å utvikle kunnskap og å forstå fenomener er bare noe av det elevene skal lære seg i følge formålet, men det er også mye annet som skal ha plass og tas hensyn til. Å slutte opp om demokrati, påvirke verden og løse problemer er ikke noe elever lærer gjennom å ha kjennskap til mange faktakunnskaper om samfunnsfaglige tema, og derfor er det viktig at også de ikke-entydige svarene og problemene blir tatt opp i samfunnsfagundervisning og vurdering.

Dag Fjeldstad (2009, s.260) har med utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i læreplan gitt en tolkning av hva slags kunnskap som inngår i samfunnskunnskap, det han kaller sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnskunnskap. Han poengterer at denne tolkningen er hans egen og ikke har noen

offisiell status, men at den er et forsøk på å sette ord på hva dyktighet i samfunnskunnskap innebærer.

Disse ferdighetene er først faktabeherskelse og definisjonskunnskap. Deretter kommer begrepsanvendelse og informasjonsbehandling, etterfulgt av verdi- og handlingsforståelse, kulturforståelse og kausalitet, og til slutt formulering av hypoteser og metodekunnskap (Fjeldstad 2009, s.260). Til tross for at dette bare er én tolkning, ser man tydelig at faktabeherskelse og definisjonskunnskap bare utgjør en liten del av å ha kunnskap og ferdigheter i samfunnskunnskap. Disse kategoriene utgjør hvert sitt kunnskaps- eller ferdighetsområde, og beskriver slik et læreplanforankret forventning om hva elever skal kunne etter endt opplæring.

### **2.3.2. Samfunnsfagets læreplan**

I forkant av innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), regulerte L97 arbeidsmåter ganske langt gjennom en omfattende omtale av tema- og prosjektarbeid som anga andel av tid som skulle brukes til dette (Norges offentlige utredninger 2014:7 s.71). Prinsippdelen ”Broen” hadde en generell omtale av skolenes arbeidsmåter, i tillegg til at det i læreplaner for fag lå omtale av og føringer for fagets arbeidsmåter. En av intensjonene med Kunnskapsløftet var å forenkle læreplanene. Som konsekvens ble det bestemt at innenfor rammene av tydelige og forpliktende kompetansemål, er hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene et profesjonelt ansvar, derav metodefrihet. Denne metodefriheten for skoler og lærere ble sterkt vektlagt, og lokale nivåer skulle avgjøre hvilke arbeidsmåter og innhold som var best egnet for elevgruppen (NOU 2014:7 s.71).

Å gi elevene felles referanserammer i form av kunnskaper og ferdigheter ble ansett som grunnskolens hovedoppgave i L97. Løsningen ble læreplanmål som detaljert og konkret beskrev hvilket lærestoff elever skulle tilegne seg og hvordan de skulle gjøre det, for å ivareta hovedoppgaven. Kunnskapsløftet representerte et brudd med den innholdsorienterte læreplantradisjonen som hadde dominert læreplanene. Der de innholdsorienterte læreplanene vektla hva opplæringen og undervisningen skulle inneholde, lå Kunnskapsløftet sitt fokus rettet mot hva elevene forventes å kunne etter endt opplæringsløp. Kompetanse ble innført som et gjennomgående begrep og kompetansemål i fagenes læreplaner forteller hva elevene skal kunne (NOU 2014:7 s.71).

Mange lærere har gitt uttrykk for at de opplever økt fokus på læreplanens kunnskapselementer, særlig den fagkunnskapen som arbeid med ulike fag skal rekke over med LK06, i tillegg til et økt fokus på basisfagene, norsk, matematikk og engelsk (Hodgson m.fl. 2012, s.122). De fleste har et positivt syn på disse endringene, men noen er likevel bekymret for den generelle delen. Dersom kunnskapselementer får økt prioritering, kan det føre til at ideer og føringer som ligger til grunn i den generelle delen miste betydning, i følge noen lærere. Dette vil igjen føre til en mer avgrenset og fattigere læreplan for elevene (Hodgson m.fl. 2012, s.122). Bekymringen til flere lærere er at effekten av at den generelle delen får mindre oppmerksomhet, mens fokus på mer konkrete kunnskapselementer får større oppmerksomhet, er at undervisningen i større grad blir preget av tradisjonell og lærerstyrt undervisning. På den måten sikrer man seg at ”pensum” blir tatt opp og gått gjennom (Hodgson m.fl. 2012, s.122).

Den generelle delen av læreplanen har tydelig inkludert vitenskapelige arbeidsmåter og aktive elever. Det kommer der frem i den generelle delen at undervisning ikke bare skal ha fokus på å overføre lærdom, og at elever ikke skal oppfatte vitenskap og teorier som absolutte sannheter.

Samtidig er det viktig at de ikke oppfatter vitenskap og teori som evige og absolutte sannheter. Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter. Utdanningen må bidra til solid kunnskap. Men den må også gi forståelse av de begrensninger de framherskende tenkesett alltid vil ha, og av at etablerte tankebygninger kan stenge for ny innsikt (Kunnskapsdepartementet 2015, s.8).

Kritisk tenking og balanse mellom respekt for etablert kunnskap og kritiske holdninger har en langt tydeligere rolle i den generelle delen og i formålet til læreplanen, enn de har i de konkrete kunnskapselementene, derav kompetansemålene til faget (Kunnskapsdepartementet 2015).

Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom - den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt (Kunnskapsdepartementet 2015, s.7).

Mange lærere i studien til Nordlandsforskning uttrykker at de opplever Kunnskapsløftet som en veldig ambisiøs læreplan med høye krav til elevene, som igjen fører til utfordringer med

tanke på hvordan læreplanen skal fortolkes (Hodgson m.fl. 2012, s.123). Flere av lærerne sier at læreplanen i større grad legger opp til et teoretisk løp, som kan føre til at noen elever opplever fremmedgjøring i skolen. Det er likevel ikke alltid den opprinnelige læreplanen alle lærerne refererer til når de snakker om ambisjonene i Kunnskapsløftet, men heller fortolkninger av den i form av lærebøker og eksamensoppgaver (Hodgson m.fl. 2012, s.124). Etter overgangen fra L97 til LK06 opplevde lærere også en økt grad av testing av elever. Dette var det varierte holdninger til, noen lærere opplevde dette som positivt fordi det kunne gi dem en jevnlig oversikt over elevenes faglige prestasjoner. Andre var i større grad skeptiske fordi det kunne føre til et økt fokus på hva som enkelt kunne testes (Hodgson m.fl. 2012, s.158). Nordlandsforskning viser til Torrance, som kritiserer tilnærmingen Vurdering for læring, og advarer mot et smalt fokus på vurdering som verktøy. Han mener dette kan resultere i ”assessment as learning” i stedet for ”assessment for learning”, og beskriver det som et fokus på overfladisk kunnskap, enkle læringsmål og effektiv kontroll av måloppnåelse (Torrance 2007 i Hodgson m.fl. 2012, s.158). Nordlandsforskning har tidligere gjort en studie av læreres undervisningsvurderinger der de fant eksempler på en slik effekt. Der var tilfeller av lærere som nesten utelukkende fokuserte på en reproduksjon av avgrensede kunnskapselementer i sin interaksjon med elever. Et eksempel på lærebokdominansen kan illustreres ved at flere lærere som deltok i Nordlandsforskning mente at det ikke var en god nok sammenheng mellom læreplan, lærebøkens fortolkning av læreplanen og nasjonale prøver. Noen hadde opplevd at de nasjonale prøvene hadde inkludert elementer som lærerne ikke hadde jobbet med fordi lærebøkene ikke inkluderte dette temaet, til stor frustrasjon for både lærere og elever (Hodgson m.fl. 2012, s.159).

## **2.4. Samfunnsfaglige trender**

En internasjonal trend er debatten om samfunnsfagenes form og innhold, der den klareste trenden innenfor internasjonal undervisning og forskning på samfunnsfag er kritikken mot formalisert fakta- og kunnskapsorientering. Denne kunnskapsorienteringen anses som delvis irrelevant og har en usikker effekt på elevers engasjement og deltakelse (Solhaug 2012, s.201). Judith Torney-Purtas kommentarer etter Civic studien (som er tidligere nevnt i kapitlet) understreker at en medborgerundervisning som bare fokuserer på abstrakte begreper og konkrete fakta oppleves av elevene som irrelevant. Videre argumenteres det for at elever må ha muligheten til å arbeide med og undersøke saker de selv er opptatt av og til dels hentet fra lokale og nære omgivelser (Torney-Purta 2007:4).

Statsviter og pedagog Trond Solhaug bruker kritikken mot undervisning om formalkunnskap i samfunnsfagene, nye teoretiske perspektiver og internasjonale studiers funn til å foreslå en ny norsk forskningsagenda. Han ser blant annet et behov for å kartlegge hva som er de dominerende undervisnings- og arbeidsformene i samfunnsfag, samt lærere og elevers oppfatninger av ulike arbeidsmåter. Han mener det også bør fokuseres på hvordan og i hvilken grad elever gis mulighet til kritisk refleksjon i samfunnsfagundervisning og hvordan emner i faget fremstilles (Solhaug 2012, s.205).

Forskning som viser at elever lærer mer om for eksempel medborgerskap gjennom å delta selv (Hahn 2010 i Solhaug 2012, s.202), kritikk av en formal-orientert samfunnsfagundervisning og sosiokulturell læringsteori har vært noe av grunnlaget for denne nye teoretiske forståelsen av læreprosesser og medborgerskap. Medborgerundervisningen kan dermed ikke lenger bare avgrenses til skolene men må forstås som en integrert del av det samfunnsmessige livet til ungdom. Et åpent diskuterende klasseromsklima har også vist seg å ha stor betydning (Solhaug 2012, s.202).



### **3. Metode**

I denne oppgaven har det vært et formål å undersøke en hypotese om at samfunnsfagundervisning- og vurdering er dominert av undervisning i og testing av faktakunnskaper. På bakgrunn av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er et viktig poeng med denne forskningen ikke å gå i bredden av temaet og finne ut i hvor stor grad faktakunnskaper er utbredt i samfunnsfag. Hensikten er heller å gå i dybden av temaet og dermed undersøke om, og hvorfor faktakunnskaper er eller ikke er dominerende hos enkelte lærere i samfunnsfag. På bakgrunn av denne tilnærmingen til temaet var det derfor et naturlig valg å ha en kvalitativ fremgangsmåte for forskningen.

I kvalitativ forskning er interesseområdet sentrert rundt hvordan noe oppleves, fremstår eller gjøres, og man ønsker dermed å beskrive eller forstå den menneskelige erfaringen. I kvantitativ forskning derimot er det viktig å undersøke hvor mye som finnes av noe, for eksempel bearbeiding av statistikk (Brinkmann & Tanggaard 2015, s.11-12). Gjennom å benytte kvalitativ forskningsmetode vil jeg derfor undersøke årsakene til faktadominansen i samfunnsfagundervisning heller enn å undersøke hvor utbredt fenomenet eventuelt er. Denne studien tar for seg ulike fremgangsmåter av kvalitativ forskning brukt i denne undersøkelsen; intervju, observasjon samt dokumentanalyse. Denne oppgavens datagrunnlag baserer seg på undervisningstimer, vurderingsopplegg og intervju hos tre ulike lærere på videregående skoler i Finnmark. Jeg observerte noen samfunnsfagtimer hos alle lærerne før jeg gjennomførte intervjuene, i tillegg til at jeg fikk tilgang på eksempler på vurdering lærerne har brukt i sine timer og vurderingssituasjoner. Gjennom hele oppgaven vil alle informantene omtales som kvinner for å ivareta anonymiteten. Dette kapitlet vil ta for seg og presentere de ulike metodiske tilnærmingene jeg har hatt til denne oppgaven. Først skal jeg presentere de ulike metodene jeg har brukt for å samle inn data, henholdsvis intervju, observasjon og dokumentanalyse. Videre vil kapitlet redegjøre for valg av forskningsmetodisk tilnærming, fremgangsmåte for utvalg til studien, intervjuguiden og transkriberingen og til slutt de etiske retningslinjene og studiens reliabilitet og validitet.

#### **3.1. Hvorfor kvalitativt intervju?**

I forkant av intervjuene hadde jeg i formulert en overordnet hypotese samt noen underordnede forskningsspørsmål. Hypotesen gikk ut på at samfunnsfagundervisning er basert på en

faktadominans. De påfølgende forskningsspørsmålene var: *er det en lærebokdominans? Er sammenhengen mellom fagets læreplan og fagets undervisning fruktbar? Er ulike vurderingsformer en pådriver for testing av rene faktakunnskaper? Har lærernes utdanning og antall år i yrket betydning for samfunnsfagundervisning- og vurdering?* I løpet av det første intervjuet oppsto det et annet element som viste seg å være veldig fremtredende hos alle lærere, nemlig mangel på tid. Dette var ikke noe det første intervjuobjektet ble stilt spørsmål om under intervjuet, men det kom frem i uformelle samtaler med informanten, i tillegg til at hun diskuterte det tilfeldig underveis i intervjuet. Jeg valgte derfor å inkludere dette spørsmålet i intervjuene til de andre to intervjuobjektene da det virket som en viktig faktor for samfunnsfagundervisningen. Slik ble altså et nytt forskningsspørsmål inkludert i oppgaven: *er tid en faktor som begrenser læreres muligheter for utfoldelse i faget?*

Et intervju er med på å gi informasjon om menneskelige opplevelser fra deres ståsted (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.19). Et av målene med kvalitative intervju er å komme tettest mulig på intervjuobjektets opplevelser, for så å kunne formulere et velinformert tredjepersonsperspektiv (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.20). Intervjuet er blitt den mest utbredte tilnærmingen innen kvalitativ forskning, og å intervju mennesker om deres holdninger og opplevelser er en vanlig forskningsmetode i human- og samfunnsvitenskapene. (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.17). Målet med denne oppgaven var å undersøke om samfunnsfagundervisningen er faktadominert. Gjennom å bruke intervju kunne jeg få innblikk i samfunnsfaglæreres egne holdninger til denne hypotesen, i tillegg til at jeg kunne spørre om hva som var bakgrunnen for valg og gjennomføring av ulike samfunnsfagtimer, og om disse samsvarte med en faktadominans eller ikke.

I følge Tanggaard og Brinkmann kan et forskningsintervju være alt fra relativt ustrukturert med bare noen få planlagte spørsmål, til et veldig stramt strukturert intervju med mange styrende spørsmål (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.24). Styrken ved stramt strukturerte intervju er at man kan bruke spørreskjemalignende spørsmål, og denne intervjuformen kan være nyttig når man trenger svar fra mange respondenter og enkelt kunne kategorisere dem. Ulempen er at man ikke gir intervjuobjektet noen mulighet til å diskutere eller si seg uenig med spørsmålet eller påstanden. Styrken ved det ustrukturerte intervjuet er at man kan komme tett på intervjuobjektets livsverden. Ulempen der er at det kan være vanskelig å holde seg innenfor temaet eller forskningsspørsmålene, dersom intervjuet spriker i mange forskjellige retninger (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.24-25). Det er derimot det semistrukturerte

intervjuet som brukes mest i moderne intervjuforskning. Da fungerer gjerne intervjuet som en interaksjon mellom forskerens spørsmål, der noen på forhånd er planlagte og skrevet ned i en intervjuguide (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.26). Det er det semistrukturerte intervjuet jeg benyttet i min egen intervjuforskning. I intervjuene ønsket jeg at intervjuobjektene skulle ha muligheten til å utdype der hun følte det var nødvendig, samtidig som jeg hadde noen forhåndsbestemte temaer og spørsmål jeg ønsket svar på. På denne måten hadde jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller eliminere spørsmål der jeg vurderte det som nødvendig.

### **3.2. Observasjon**

Interessen innenfor observasjonsmetoder dreier seg om menneskers handlinger og interaksjoner i forskjellige arbeids- og fritidssituasjoner, altså ulike praksiser de inngår i (Rautaskoski 2015, s.81). Observasjon av første orden skiller seg ut fra observasjon av andre orden der for eksempel en lærer observerer en pedagogisk situasjon hun selv inngår i. Observasjon av første orden er når en utenforstående observerer for eksempel en pedagogisk situasjon og har dette som primæroppgave (Bjørndal 2015, s.32). Observasjonen for denne forskningen er av første orden, da jeg ikke gikk inn i undervisningssituasjonene som lærer, men kun som observatør for å observere informantene mine.

Før og underveis i en observasjonssituasjon er det flere hensyn og valg som må tas, blant annet hvem som skal observeres. Denne studien undersøker læreres undervisningsmetoder i samfunnsfag, og det vil derfor være læreren som er objektet for observasjonen, og ikke elevene. Det kan likevel ikke unngås at elevenes respons og deltakelse i undervisningen vil spille inn på observasjonens forløp, men det vil likevel ikke være relevant for studien. En annen ting som er viktig i observasjonen er hvordan og når observasjonene registreres (Bjørndal 2015, s.49). Mange velger å bruke video- eller lydopptak, men jeg valgte å bruke penn og papir slik at jeg kunne skrive ned de hendelsene som var viktige for studien, og kunne dermed eliminere det som ikke ville være relevant, for eksempel elevers konkrete bidrag i undervisningssituasjonen. Observasjonene skjedde i den pedagogiske situasjonen i og med at jeg hadde observasjon som primæroppgave. Før observasjon er det viktig å avgjøre hvor avgrenset observasjonene skal være. Graden av åpenhet eller struktur man velger i forkant av observasjon bestemmes av formålet med observasjonene (Bjørndal 2015, s.50-51). Formålet med mine observasjoner var å kunne se hvordan samfunnsfagtimene utfolder seg i

praksis, i tillegg til hva læreren selv fortalte om egne timer. I mine egne observasjoner var det blant annet ønskelig å observere hvordan undervisningsopplegget utspilte seg, om læreboka sto sentralt, om det var mye elevaktivitet kontra tavleundervisning og om det som ble undervist i var faktakunnskaper eller om det ble tatt høyde for åpne diskusjoner/drøfting. Jeg hadde derfor ganske klare ideer for hva jeg ville observere, men ingen undervisningssituasjoner er lik en annen og jeg var derfor åpen for hva jeg eventuelt kunne notere meg. Det ville heller ikke være så relevant med noen form for tidtaking eller telling underveis, da det vil stride litt i mot den kvalitative forskningsidéen og formålet med studien. Observasjonen ble derfor strukturert etter start av timen, underveis i timen og slutten av timen. På denne måten kunne jeg la være å notere ned det som ikke var relevant for studien, samtidig som jeg kunne legge til eventuelle notater jeg ønsket underveis.

### **3.3. Dokumentanalyse**

I samfunnsvitenskapene er dokumentanalyse en av de mest brukte forskningsmetodene (Lynggaard 2015, s.153). Som hovedregel er ikke dokumenter produsert med det formål å inngå som data i samfunnsvitenskapelige analyser. Derfor vil den type data som kan genereres gjennom dokumenter skille seg fra data fra for eksempel intervjumetoder (Lynggaard 2015, s.157). Typen av dokumenter som samles inn til analysen vil avhenge av undersøkelsesspørsmålet. Som regel er det nødvendig å eksemplifisere kriteriene for hvilke dokumenter som kan bidra til å svare på undersøkelsesspørsmålet (Lynggaard 2015, s.157-158).

Denne studien undersøker om samfunnsfagundervisning er faktadominert. Et av de tilhørende forskningsspørsmålene dreier seg om hvorvidt vurdering i samfunnsfag består av testing i faktakunnskaper elevene besitter. Derfor vil det være relevant å analysere dokumenter som kan si noe om dette. I dette tilfellet ønsket jeg derfor å få tilgang til informantenes tidligere vurderinger; skriftlige og muntlige prøver. Ved å analysere tidligere prøver ville jeg få innsikt i hvordan informantene testet og vurderte kunnskapene til elevene, og dermed hvilke kunnskaper som ble sett på som viktig i samfunnsfag. Disse dokumentene vil ikke gi et endelig svar på om samfunnsfagundervisning- og vurdering er faktadominert, men det vil være én av flere indikatorer og kilder, i tillegg til intervju og observasjon. Dokumentanalysen for denne studien vil følge en type hypotetisk-deduktiv metode, en slags innholdsanalyse (Lynggaard 2015, s.163). Analysen ser etter en eller flere indikatorer i et avgrenset

dokumentmateriale, der jeg tar utgangspunkt i hypotesen om at samfunnsfagundervisning- og vurdering er faktadominert. Samtlige av informantene ga meg eksempler på vurderinger de har hatt i løpet av sin yrkeskarriere. Disse dokumentene varierer fra eksempler på skriftlige prøver, skriftlige innleveringer og muntlige prøver, enten av enkeltelever eller i grupper.

### **3.4. Utvalg**

Noen utvalg baserer seg på strategiske utvalg, som vil si at jeg måtte definere hvilket utvalg undersøkelsen skulle definere seg på og velge ut informanter med de rette kvalifikasjonene ut fra dette (Thagaard 2013, s.60). Mitt utvalg besto av tre samfunnsfaglærere på videregående skoler. Nettopp denne gruppen ble valgt ut på bakgrunn av undervisnings- og vurderingskunnskapen de sitter med som lærere, i tillegg til at det er de som må forholde seg til læreplaner, lærebøker og det er de som gjennomfører selve undervisningsøktene og derfor vet best hvilke valg og begrunnelser som ligger til grunn. Utvalget består ikke av mange informanter. I følge Tanggaard og Brinkmann er grunnregelen at det er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse, i stedet for at man gjør mange intervjuer der man drukner i mengden av data og ikke klarer å se en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.21). Målet med denne oppgaven var ikke å få mange korte svar fra mange informanter for deretter å kunne gjøre generaliseringer. Målsetningen har i større grad basert seg på å gå i dybden hos de tre intervjuobjektene og analysere deres oppfatninger og holdninger. Det ble vurdert å inkludere elever som intervjuobjekter, for på den måten å kunne få innblikk i elevenes meninger og oppfatninger om samfunnsfagundervisningen de var en del av. Dette ble etter hvert ikke videreført i planleggingen, da data fra elevene ikke ville vært med på å besvare hypotesen eller forskningsspørsmålene i noen større grad enn om jeg bare brukte lærere som intervjuobjekter. Elever har heller ingen forutsetninger for å kunne redegjøre for lærerens valg og begrunnelser for undervisning.

Bare det å finne informanter som er villige til å stille opp i et forskningsprosjekt kan ofte være vanskelig. Et tilgjengelighetsutvalg betegnes som et utvalg som ønsker å delta i forskningsprosjektet, for eksempel ved å finne personer som kan presentere undersøkelsen til potensielle deltakere (Thagaard 2013, s.61). Mitt utvalg er derfor valgt både ut fra tilgjengelighet, hvilke lærere som ønsket å stille som informanter, men også strategisk ved at

disse personene ville kunne være med på å belyse og svare på hypotesen og forskningsspørsmålene i kraft av å være samfunnsfaglærere.

For å komme i kontakt med potensielle informanter sendte jeg ut et informasjonsskriv til ledelsen ved noen videregående skoler i Finnmark. Respons for videre fremgangsmåte var variert. På en skole fikk jeg tilsendt kontaktinformasjon til lærere ledelsen mente kunne være villig til å være informanter. Da tok jeg direkte kontakt med disse lærerne og presenterte nødvendig informasjon om forskningsprosjektet. På denne måten fikk jeg to lærere som ønsket å bidra til prosjektet. På en annen skole tok ledelsen selv ansvar for å sende ut min kontaktinformasjon samt informasjonsskrivet til samfunnsfaglærere slik at de kunne ta kontakt med meg dersom de ønsket å være informanter. Da fikk jeg en tredje informant, og etter samtale med faglig veileder bestemte jeg meg for at tre informanter var nok til å kunne besvare hypotesen og forskningsspørsmålene.

### **3.5. Forskningsmetodisk tilnærming**

#### **3.5.1. Fenomenologi**

Fenomenologi er en tilnærming som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til mennesker, og prøver å oppnå en forståelse av en dypere mening av erfaringer hos enkeltpersoner (Thagaard 2013, s.40). I denne tilnærmingen ligger interessen rundt verden slik informantene opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen.

Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik informantene oppfatter den (Thagaard 2013, s.40). Denne studien bruker dette ved å undersøke hvordan samfunnsfaglærere selv oppfatter egen undervisning og vurdering.

#### **3.5.2. Hermeneutikk**

I hermeneutikken er betydningen av å fortolke informanters handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold viktigere enn det som kan fremstå som innlysende i første omgang (Thagaard 2013, s.41). Det som er viktig for denne tilnærmingen er at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan fortolkes på flere nivåer. Et viktig prinsipp hermeneutikken bygger på er at mening kun kan forstås i lys av helheten. Tolkning av ulike intervjuetekster sees på nesten som en dialog mellom forskeren og teksten, der forskeren legger fokuset på den meningen som teksten formidler. Hermeneutikken legger dermed vekt

på meningsinnholdet i intervjueteksten (Thagaard 2013, s.41). Dette kommer frem i denne studien ved at samfunnsfagets faktadominans blir belyst fra flere hold og dermed som en helhet, og ikke bare ved enkeltfenomener. I tillegg brukes intervjuetekstene, observasjonene og dokumentene slik at meningsinnholdet er det viktigste, og der jeg ikke er ute etter ett eller flere riktige svar, men etter informantenes dypere meningsinnhold for valg og begrunnelser i samfunnsfag.

### **3.5.3. Hypotetisk-deduktiv metode**

Dersom man jobber ut i fra en hypotetisk-deduktiv metode vil det første en gjør være å danne seg en hypotese om hva som kan være årsaken til et bestemt problem, man gjetter altså på hva som kan være en forklaring på et fenomen vi ønsker å forstå (Anfinsen & Christensen 2013, s.79). Deretter vil man hypotetisk påstå at noe har en sammenheng, at x er årsak til y, som vil være en hovedhypotese. Ofte til det i tillegg forekomme noen hjelpehypoteser, andre antakelser tilknyttet hovedhypotesen. Disse hjelpehypotesene forsøker å beskrive de faktiske forholdene som hovedhypotesen testes under. Det deduktive elementet fremkommer som den empiriske konsekvensen i overgangen fra hoved- eller hjelpehypoteser. Dersom den empiriske konsekvensen ikke stemmer med virkeligheten, vil enten hovedhypotesen eller en av hjelpehypotesene ikke stemme. Hvis den empiriske konsekvensen stemmer med virkeligheten, kan en av hypotesene være riktige, men det trengs likevel flere tilfeller som også kan bekrefte sammenhengen (Anfinsen & Christensen 2013, s.79).

Forskningsspørsmålene i denne studien er ikke formulert som hjelpehypoteser, men vil ha en lignende funksjon.

### **3.6. Intervjuguide**

I følge Tanggaard og Brinkmann kan man skille mellom en tematisk og en dynamisk dimensjon av en intervjuguide (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.31). Den tematiske dimensjonen tar for seg de spørsmålene som er viktig å stille, og som man ønsker å få dekket i den endelige oppgaven. Den dynamiske dimensjonen handler om at spørsmålene i intervjuguiden skal fremme en positiv reaksjon, holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å snakke om egne opplevelser og følelser (Tanggaard og Brinkmann 2015, s.31). I min intervjuguide var den tematiske dimensjonen klar. Jeg hadde noen overordnede temaer med påfølgende underspørsmål jeg ville ha svar på. Den dynamiske dimensjonen viste seg ved at jeg ofte endret på rekkefølgen av spørsmålene slik at intervjuet

fikk en naturlig flyt og jeg hadde mulighet til å spørre intervjuobjektet videre om det hun allerede hadde sagt. Spørsmålene varierte mellom innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål, sonderende spørsmål, direkte spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål (Tanggaard & Brinkmann 2015, s.31-32).

Det overordnede temaet for intervjuguiden var å finne ut om samfunnsfagundervisning er preget av en faktadominans, og noen av forskningsspørsmål ble utformet som deltema i intervjuguiden. Intervjuguiden besto først av innledende spørsmål, deretter spørsmål om lærerens samfunnsfagundervisning- og vurdering og til slutt de påfølgende forskningsspørsmålene/deltemaene. Jeg skal nå presentere en kort oppsummering av intervjuguidens utforming.

Innledningsspørsmålene ville avklare hvor lenge intervjuobjektet hadde jobbet som lærer, hvilken utdanning og/eller hovedfag hun hadde og hvorfor hun valgte å bli lærer. Disse spørsmålene var veldig relevante for hypotesen fordi det var ønskelig å finne ut om aktive år i læreryrket og type utdanning hadde en effekt på hvordan samfunnsfagundervisning utformes og om det har betydning for en eventuell faktadominans.

Det første temaet i intervjuguiden handlet om samfunnsfagundervisningen og om den aktuelle lærerens undervisning er preget av en faktadominans. Målet med dette temaet var å undersøke hvilket forhold læreren hadde til samfunnsfaget, hvilke undervisning- og vurderingsmetoder som ble benyttet, bakgrunn for undervisningsmetoder/planlegging og om læreren selv syntes at undervisningen hennes og generelt var preget av en faktadominans. Læreren ble til slutt spurt om det at elevene får bruke egen fantasi, kunnskaper og erfaringer var viktig når hun la opp undervisning og vurdering.

Den andre temaet handlet om lærebokens rolle i samfunnsfagundervisning. Her ble læreren blant annet stilt spørsmål om hvilken rolle læreboka hadde i undervisningen, om hun følte at hun trengte læreboka for å legge opp god undervisning og hvilke andre hjelpemidler hun eventuelt brukte. Målet var å kartlegge hvor stor betydning læreboka hadde for undervisningen, om den var styrende, et hjelpemiddel eller om den så vidt ble brukt. Det var ønskelig å finne ut om læreboka var en slags katalysator for faktadominans i samfunnsfagundervisningen. Læreren ble også spurt om hun trodde at



samfunnsfagundervisningen ville blitt bedre eller dårligere dersom man sluttet å bruke læreboka i undervisning.

Det tredje temaet tok for seg sammenhengen mellom fagets læreplan og sluttvurderinger, samt fagets undervisning og undervisningsvurdering, for å finne ut om læreplanen og undervisningen skilte seg fra hverandre. Her ble læreren stilt spørsmål om hvilken rolle læreplanen hadde for undervisning og vurdering, om kompetansemålene er tilrettelagt for god undervisning, om eksamen er en faktor det tas hensyn til når hun legger opp undervisning og også om læreplanens formål. Målet var ikke bare å se på sammenhengen, men også finne ut av hvilke deler av læreplanen læreren tok mest hensyn til i undervisningen og hvordan den generelt ble brukt.

Det siste temaet handlet om samfunnsfag som et fag i utvikling, og hvilke muligheter og utfordringer som oppstår for en samfunnsfaglærer. Her stilte jeg spørsmål om det var noen særlige utfordringer med samfunnsfagundervisning som skilte seg fra andre fag, om faget hadde noen særlige fordeler, om læreren selv får brukt egen didaktisk kunnskap og fantasi, og til slutt om hun ville gjort noen endringer med læreplanen eller læreboka dersom hun hadde mulighet. Målet med dette temaet var å undersøke om læreren hadde gjort seg opp noen tanker rundt samfunnsfagets flyktige aktualitet som en utfordring og mulighet, lærebokas relevans, mulighetene som oppstår ved å kunne bruke verdensaktuelle hendelser i undervisning og lignende. Dette ville da henge sammen med om læreren følte at hun kunne bruke didaktisk kunnskap og fantasi i undervisningen.

### **3.7. Transkribering av intervjuene**

Intervjuene, som ble tatt opp ved hjelp av lydopptak, ble først transkribert i sin helhet i etterkant av intervjuene. Siden det likevel ikke ville være relevant eller viktig å få med alle talefeil, dialekt, vendinger og kutt i setninger, hosting og lignende, ble intervjuene renskrevet slik at de fremkommer grammatisk korrekte og oversiktlige, i tillegg til at det ivaretar anonymiteten i større grad. Siden jeg transkriberte intervjuene samme dagen som de ble gjennomført, hadde jeg mulighet til å gjøre eventuelle justeringer i intervjuguiden før neste intervju. Det var blant annet da jeg oppdaget at tid var et viktig tema jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden, og det ble derfor inkludert i de kommende intervjuene. Disse transkriberingene ble brukt som grunnlag for analysen sammen med funn i observasjonene og

dokumentanalyse av vurderingseksempler. Ettersom denne oppgaven har sine størrelsesmessige begrensninger, ble jeg sittende igjen med mer datamateriale enn jeg fikk behov for. Flere av svarene på spørsmål som opprinnelig ble utformet til intervjuguiden er derfor ikke inkludert i kapittel 4 der empiri presenteres. Intervjuguiden legges ved i sin helhet.

### **3.8. Etiske retningslinjer**

I all vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren forholder seg til et sett med etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer og i forhold til omgivelsene (Thagaard 2013, s.24). I denne studien er det en relativt nær kontakt mellom forskeren og informantene, og studien er derfor underlagt noen særskilte etiske retningslinjer. Prosjektet som behandler personopplysninger er meldepliktige til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe også dette prosjektet var. Studien ble meldt inn til NSD i oktober 2017.

#### **3.8.1. Informert samtykke**

Utgangspunktet for alle forskningsprosjekt er prinsippet om deltakerens informerte samtykke, noe en forsker må ha. At samtykket er informert betyr at informanten orienteres om hva deltakelse i prosjektet innebærer og at de til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen som helst form for grunn, og uten at det får noen negative konsekvenser for dem (NESH 2006, s.13 i Thagaard 2013, s.26-27). I forbindelse med min studie ble alle informantene tilsendt et skriv som inneholdt informasjon om prosjektet med problemstillingen og hva deltakelse i prosjektet innebar. I tillegg fikk de i forkant av datainnsamling utdelt et samtykkeskjema med utfyllende informasjon om informert samtykke, konfidensialitet og lagring av datamateriale, og at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet.

#### **3.8.2. Konfidensialitet**

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet, et prinsipp som innebærer at forskeren må anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen publiseres, og ikke offentliggjør data som kan avsløre informantenes identitet (Thagaard 2013, s.28). Hensynet til konfidensialitet innebærer også noen begrensninger når det gjelder å lagre materialet. Det forventes også at opplysninger som er personidentifiserbare lagres og oppbevares på en sann måte at konfidensialiteten opprettholdes, og at det skal vurderes hvor lenge man trenger å lagre disse opplysningene (Thagaard 2013, s.28-30). I

denne studien ble all data lagret på passordbeskyttede enheter. I tillegg ble det opprettet en egen koblingsnøkkel slik at ingen direkte personopplysninger ble oppbevart sammen med datamaterialet, og det var bare forskeren som hadde tilgang til disse dokumentene. Alt datamateriale vil bli slettet når studien er ferdig. Det ble også sørget for at alt som ble sagt i intervjuet, observasjonene eller som sto nedskrevet i dokumentene som kunne kobles til informantene ble slettet og ikke tatt med som empiri i studien. Jeg har også gitt alle informantene hvert sitt kallenavn. Kjønn er ikke relevant for studien, og informantene blir derfor alle omtalt som kvinner.

### **3.8.3. Konsekvenser av å delta**

Et tredje grunnprinsipp er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Forskerens etiske ansvar her innebærer å beskytte integriteten til informantene ved at hun prøver å unngå at deltakelse i forskningen medfører noen negative konsekvenser (Thagaard 2013, s.30). Med tanke på denne studiens tema synes det ikke å være noen tydelige negative konsekvenser ved deltakelse. Informantene ga også uttrykk for at de selv syntes det var positivt å delta for slik å kunne bidra til forskning i samfunnsfagdidaktikk.

Disse etiske reglene er med på å definere rettighetene informantene har og hvilket ansvar forskeren har overfor disse. Prinsippet om informert samtykke sikrer informantene en viss kontroll over egen deltakelse, prinsippet om konfidensialitet stiller krav til hvordan forskeren håndterer informasjonen informantene har gitt, og prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av å være med i prosjektet er med på å sikre at forskeren forplikter seg til å beskytte deres integritet gjennom hele forskningsprosessen.

## **3.9. Studiens troverdighet**

Vurderinger som undersøker kvalitativ forsknings troverdighet stiller spørsmål om man kan ha tillit til forskningen. En studies troverdighet henger sammen med to veldig sentrale begreper, validitet og reliabilitet (Silverman 2011, s.360-370 i Thagaard 2013, s.201-202).

### **3.9.1. Reliabilitet**

Når man undersøker en studies reliabilitet betyr det at man vurderer hvorvidt forskningen er pålitelig. Begrepet reliabilitet henviser til om en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat dersom hun brukte de samme metodene og om premissene for forskningen er

de samme. Reliabilitet kan derfor være et uttrykk for repliserbarhet (Thagaard 2013, s.201-202).

Hvis disse premissene ligger til grunn for vurderingen av denne studiens reliabilitet ville det møtt på flere spørsmål. Blant annet vil intervju- og observasjonssituasjonene preges av at jeg som forsker er unik og ulik fra andre forskere. Jeg har min egen bakgrunn og egne erfaringer som gjør at samhandlingen mellom meg og mine informanter i intervjusituasjonen vil være preget av min forforståelse, det samme vil observasjonssituasjonene være. Resultatene som kommer frem i denne studien vil dermed, både bevisst og ubevisst, være preget av meg som person og min tilnærming. Siden oppgaven baserer seg på en antagelse om at samfunnsfag er faktadominert, har jeg som forsker et ansvar for å være påpasselig med at jeg ikke styrer forskningen i denne retningen. I tillegg vil omstendighetene rundt blant annet intervjusituasjonene være unike, og kan derfor heller ikke gjenskapes identisk med de intervjuene som ble gjennomført i min studie. Selv hvis en annen forsker hadde brukt de samme informantene og de samme spørsmålene, kunne svarene forskeren fikk vært annerledes fra de jeg fikk, da relasjon mellom forsker og informanter vil variere (Thagaard 2013, s.203). I tillegg vil kanskje informantene ha nye klasser og ny erfaring som preger dem som vil medføre en viss endring i undervisningen.

### **3.9.2. Validitet**

Validitet er nært knyttet til tolkningen forskeren gjør av datamaterialet, der validiteten vurderes utfra om resultatene faktisk representerer virkeligheten av det vi har studert. Validitet er derfor knyttet til gyldigheten av de tolkningene av data som forskeren kommer frem til (Thagaard 2013, s.204-205). Mer konkret betyr dette hvordan vi innhenter og tolker data. En kvalitativ studie som denne tolker og analyserer data og er dermed ikke kun deskriptiv, som betyr at jeg tolker informantenes utsagn som kom frem i intervjuene, samt de observasjonene jeg observerte. Å vurdere studiens validitet vil med andre ord bety å drøfte hvordan mine fortolkninger stemmer overens med det informantene fortalte under intervjuene. Denne bevisstheten er viktig å ha med seg i intervjusituasjoner for å kunne sikre validiteten. Dersom jeg opplevde noen uklarheter i det informantene sa stilte jeg oppklaringsspørsmål eller omformulerte spørsmålet mitt slik at de kunne gi nye eller utfyllende svar. En annen taktikk var å gi en liten oppsummering av svarene deres dersom det var noe jeg følte var uklart slik at de kunne bekrefte eller avkrefte, og for at jeg skulle kunne

tolke utsagnene på en riktig måte. I tillegg har det i oppgaven også blitt gitt mye plass til direkte sitater fra informantene i empirikapitlet for å tydeliggjøre forskjellen for hva som er de direkte utsagnene fra informantene og hva som er min fortolkning.

I følge Thagaard vil det dermed være hensiktsmessig å gjøre forskningsprosessen mer gjennomiktig (Silverman 2011, s.360-373 i Thagaard 2013, s.205), da fremtidige studier med samme mål som min kan være preget av annen vektlegging, andre metoder og en annen type relasjon. Jeg har derfor forsøkt å dokumentere forskningsprosessen som er gjort så godt som mulig gjennom et eget metodekapittel som detaljert kan beskrive de valg som er gjort i prosessen og vise at de er gjennomført i henhold til krav som stilles til en forsknings reliabilitet og validitet.

## **4. Empiri**

### **4.1. Empiri fra intervju**

### **4.2. Innledningsspørsmål**

I denne kategorien ble informantene spurt om hvor lenge de har jobbet som lærer, hvilken utdanning de har og hvilket studiepoengfordeling de har i ulike undervisningsfag.

#### **4.2.1. Antall år som lærer og utdanning**

”Siden august i høst, så det begynner å bli et halvt år snart. Jeg tok lektorutdanning i språkfag, så da har jeg fransk som hovedfag som jeg har skrevet master i, også historie som andrefag. Og da kan man også undervise i samfunnsfag vg1.” – Camilla

”Jeg har jobbet i 20 år. Jeg har studert fagene historie, sosialantropologi og samisk. Også har jeg tatt praktisk pedagogisk utdanning, også har jeg senere også tatt et års studie i finsk [...] jeg har det som var i gamle dager mellomfag i finsk, hvor mange studiepoeng det blir i dag er jeg ikke sikker på, men det er i hvertfall ett og et halvt års studie. Mens de andre var ett års studie.” – Marie

”Siden 2007, så det blir jo da 11 år. Jeg har en bachelor i historie, en bachelor i religion, også har jeg etter det et årsstudium i engelsk, også har jeg en del av et masterstudium i historie på UiT. Jeg har også PPU.” – Johanne

### **4.3. Lærerens samfunnsfagundervisning og faktadominans**

I denne kategorien ble informantene spurt generelle spørsmål om egen samfunnsfagundervisning for å finne ut hva deres oppfatning av hva samfunnsfag er, hva de mente at samfunnsfagets formål var, bakgrunn for undervisning og vurdering, hvilke undervisnings- og vurderingsmetoder de bruker til vanlig, om de synes samfunnsfag er et vanskelig fag å undervise i, om de selv synes at samfunnsfag er preget av en faktadominans, og til slutt om det er viktig at elevene får bruke egne erfaringer og lignende i samfunnsfag.

#### **4.3.1. Hva er samfunnsfagets rolle/formål**

”Å lære elevene å bli en del av samfunnet, det tenker jeg er kanskje den viktigste rollen til samfunnsfag i skolen, at de skal lære seg å bli en del av samfunnet på alle plan [...] at de, ja at de rett og slett lærer seg å bli en del av samfunnet på alle mulige måter og at de ser at et samfunn kan være så mangt og at det er variert og lære litt å holde seg oppdatert på nyheter og sånne ting da.” – Camilla

”Samfunnsfag har jo en rolle om at elevene skal lære å se seg selv i samfunnet, de skal kunne plassere seg som individer, men også sette seg selv i det samfunnet de er omgitt med [...] og det er jo egentlig et opplysningsfag og et orienteringsfag som gjør de til å bli litte granne mer modne og voksne til å både se sammenhengene i samfunnet og gjøre noen valg etter hvert.” – Marie

”Jeg tenker at den skal opplyse og utvikle og det sånn gamle dannelsesbegrepet tror jeg er viktig i den sammenhengen [...] men målet med samfunnsfag er ikke bare den umiddelbare fakta om at samfunnet vårt ser sånn her ut og du må betale skatt, men også begynne å få en større og en tydeligere og dypere forståelse av hvorfor da for eksempel skatt skal betales. Eller hvorfor, som jeg nevnte tidligere for deg i dag at, hvilken rolle man inntar og at ting som er automatisert, og hvorfor det er det, og hvilke effekter det har når vi møter folk fra andre kulturer, og ikke bare erfare og oppleve det men også ha en forståelse av hvorfor de tingene skjer.” – Johanne

#### **4.3.2. Bakgrunn for hvordan undervisning blir lagt opp**

”Det skal passe til det temaet vi driver med nå, [...] at man ikke tar politikk og sånn i januar når det var valg i september, så jeg prøver å legge det opp til det som er aktuelt, og da tenker jeg også på hva som er vurdering. Så jeg begynner nesten med vurderinga- hva er vurdering denne gangen her [...] så vi jobber mot den vurderinga sånn at de er forberedt til å takle vurderinga, det er sånn jeg tenker da.” – Camilla

”Det er læreplanen og det er kompetansemålene hovedsakelig som jeg bruker. Også er det, målet er hvordan skal elevene vurderes innenfor hvert eneste tema. Det er der jeg begynner med all tenkinga.” – Marie

”Det er jo årsplan. Også bruker jeg gjerne boka som en sånn ramme da. En stund så gikk jeg, for boka er ikke bra, sånn, det er langt mellom hver lærer som sier at, jeg har kjempebra bok. Men erfaringa mi har vært at når jeg har gått bort i fra boka og lite jobber med boka så blir elevene sittende med boka og lurert på når skal vi bruke boka, hvor er det jeg skal lære, også skjønner de ikke (...) det er kompetansemålene hovedsakelig da, så bruker jeg også grunnleggende ferdigheter som en ramme, og det handler mer om motivasjon av elevene. (...) nei det (\*formålet\*) er ikke så viktig.” - Johanne

#### **4.3.3. Vanligste undervisningsmetoder**

”Noen ganger har jeg powerpoint, og står og foreleser litt før vi tar en diskusjon eller diskuterer underveis i powerpointen liksom, sånn som det var litt i timen her. [...] så prøver jeg å bruke litt sånn gruppearbeid, ikke såne lange prosjekter nødvendigvis, mer sånn, nå setter dere dere sammen så diskuterer dere, finn opp argumenter for og i mot, dere skal nå være for innvandring, dere skal være i mot innvandring, så tar vi en debatt, liksom. Mye muntlig aktivitet føler jeg at jeg bruker da, men i tillegg til litt sånn tradisjonell tavleundervisning, så prøver jeg av og til å bruke litt såne litt sånn læringsstrategimetoder da sånn typisk man har lært som begrepskort og litt såne ting, men det har ikke slått så an i den klassen der, de liker godt å diskutere og få vanlig forelesninger, også liker de veldig godt at jeg har høytlesning for dem så det har jeg også.” – Camilla

”I mine timer så er det egentlig mest en plan hvor elevene skal forberede seg først og fremst til fagsamtaler. Hvor de muntlig må uttrykke kunnskapene sine og uttrykke ferdighetene sine. Det er litt fagspesifikt det her da, men både i samfunnsfag og i historie så er mye av undervisninga lagt opp med fagsamtale som vurderingsmåte.” – Marie

”Jeg var jo sliten da etter å ha forelest i tre timer, jeg så også at elevene var jo langt borte. Også fant jeg ut at ja kanskje har vi dårlig tid, men det her er kanskje ikke den mest effektive måten å jobbe på. [...] Så da begynte vi med å ha en del gruppearbeid, hadde en del individuelt arbeid, så elevene skulle enten individuelt eller i grupper jobbe med materialet også tok vi det sammen og jobbet med det etterpå da [...] jeg er



ikke sånn som tenker at gruppearbeid er saliggjørende i alle sammenhenger, men det handler litt om at det er rent praktisk.” – Johanne

#### 4.3.4. Vanligste vurderingsmetoder

”Det er ikke noe som er vanlig enda for jeg har hatt forskjellig. Men når man ser i langtidsperspektiv sånn større vurderinger som jeg har kanskje to ganger i semesteret, så første gang var det skriftlig innlevering hvor de kunne velge mellom forskjellige drøftingsoppgaver, og da var det sånn prosessorientert skriving [...] også hadde jeg muntlig fagsamtale. Så det var to ting; skriftlig innlevering og muntlig fagsamtale. Også har de i tillegg hatt to muntlige presentasjoner men det er sånn småting. Og nå neste gang skal de også lage budsjett skrive jobbsøknad og, så jeg føler at det er liksom ikke noe som er vanlig hos meg. Men jeg har ikke fått noen sånn norm helt enda, prøver å treffe alle på et eller annet tidspunkt.” – Camilla

”Det er mye bedre at elevene forteller meg hva de kan. Eller, det er mye riktigere at elevene forteller hva de kan, for skal jeg kunne vite hva de kan så må jeg høre hva de sier. Jeg kan selvfølgelig også få vite det skriftlig og sånn, og det gjør jeg jo også både med innleveringer og skriftlige oppgaver, men jeg har sluttet nesten helt med prøver, jeg har ikke skriftlige prøver nesten. Fordi hvis jeg skal kunne både legge til rette for elevene og vite hva de kan, så må jeg kunne høre dem, snakke med dem [...] jeg har også skriftlige arbeid og skriftlige vurderinger fordi at både i historiefag og i samfunnsfag og også selvfølgelig samiskfaget så er det skriftlige viktig.” – Marie

”I samfunnsfag så er det enten skriftlige prøver eller muntlige prøver eller muntlige fremlegg. Men muntlig framlegg har jeg mindre og mindre av [...] i beste fall blir det kanskje en eksamensforberedelse da. Også er det et lite fag med fulle klasser, som gjør at det tar utrolig mye tid som går bort hvis man skal ta muntlig, det blir gjerne et kvarter på hver elev og da går det mange uker før man er kommet gjennom. Så derfor er jeg gått mye bort i fra det.” - Johanne

#### 4.3.5. Er samfunnsfag et vanskelig fag å undervise i?

”Både ja og nei. Jeg synes det går overraskende greit, men samtidig så tenker jeg, åh det her blir overflatisk, men det blir det fordi det er tre timer i uka. Jeg synes at tidsaspektet gjør at det er vanskelig, at man rekker jo nesten ikke å... hvis man skal klare å dekke alle kompetansemålene da, så kanskje det blir litt for overflatisk, man skulle gjerne gått dypt i hvert eneste kompetansemål men det kan man ikke, man må være realistisk med tid. Noen ganger går vi dypere enn andre så... det at jeg føler at det ikke går, det kan bli vanskelig med det dannelsesaspektet når man føler at man ikke går dypt nok inn i ting da.” - Camilla

”Jeg vet ikke. Ikke noe sånn spesielt vanskelig, det er det jo ikke. Men det er vanskelig på den måten at det er ikke bestandig du kommer ordentlig i dybden på temaer sant, fordi at du skal gjennom så mange temaer i et lite fag, det er jo tre timer i uka, så sånn sett får du kanskje ikke gjort alt det du ønsker å gjøre i faget.” - Marie

”Ja til tider så synes jeg det. Og det er fordi at mange opplever at dette er selvsagt, kanskje sånn som på studieforbereende at det er et lite fag, det er ikke så viktig, det er realfagene som er viktig, det her er et lesefag, du leser boka så berger du deg som kanskje nødvendigvis ikke er tilfellet da. Ja du berger deg det gjør du men skal du ha god karakter så må du bryte opp litt av det her og klare å komme inn i en drøfting der du begynner å reflektere, og det synes jeg er vanskelig, å få elevene til å gå det skrittet da til å begynne og reflektere.” - Johanne

#### 4.3.6. Er samfunnsfag preget av faktadominans?

”Jeg er uenig i den påstanden der ja.” – Camilla

”Altså, jeg tror at det enda er mange lærere som står rundt og ønsker at elevene skal kunne den kunnskapen læreren har, sant, at man sitter inne med en lukket mengde men kunnskap som elevene skal kunne, og hvis de ikke kan det så går det utover vurderingen [...] det er mye viktigere for meg at elevene kan i noen sammenhenger mer enn meg om et tema, det er jo kjempebra. Da kan jeg si, åh så fint at du har funnet

ut av det. For vi er jo ikke noen levende orakler, det er jo ikke det som er meningen med min gjerning, at de skal være det ellers så.” – Marie

”Ja altså bøkene bygges jo mye opp rundt fakta da, så i den grad så tenker jeg at det er det [...] men nei det synes jeg ikke. Det er jeg uenig i, for det jeg opplever, det er en sånn, hvis du tenker karakterskalaen da, fakta det tar deg opp til 3, kanskje inn i 4. Men hvis du skal over på 5 og 6 så må du anvende det her, altså læreplanen også peker i den retningen da, du må anvende den kunnskapen, og for å anvende den så er det bare gjengivelse av kunnskap og det er ikke så høy uttelling på det. Så det er derfor det blir viktig da at elevene skjønner at vi blir nødt til å drøfte det her og diskutere det her. Og det er greit å ta feil, det er greit å ikke ha forstått alt, men må være villig til å begynne å tenke på og jobbe med det [...] men det må jo være basert på fakta da.” - Johanne

#### **4.3.7. Er det viktig at elevene får bruke egne erfaringer?**

”Ja, jeg tenker jo nå sånn som når de skal skrive jobbsøknad og cv, og lage budsjett, så får ikke jeg testa på en måte hva slags faktakunnskaper de har om forbrukerrettigheter for eksempel, men der får jeg heller sett på ferdighetene deres til å skrive og tenke og lage en god jobbsøknad, sånn at det er på en måte relevant, men jeg får ikke testa faktakunnskaper så det viktige for meg er å se på ferdighetene deres innen skriving og tenke sjøl og sånn [...] jeg bryr meg ikke om de ikke husker på en måte alle rettighetene de har som forbruker eller hvor mange det sitter på stortinget da, det er ikke det viktigste føler jeg med samfunnsfaget.” – Camilla

”Absolutt. Fantasi vet jeg ikke da, men absolutt. Jeg er ikke så opptatt av at de skal kunne gjenfortelle det som står i boka og sånn, men det jeg vil at de skal kunne, det er noen definisjoner for eksempel i enkelte temaer som de må kunne, det er noen begreper og noen metodiske fremgangsmåter som man må lære seg i fagene, det er helt opplagt. Og det er jo i fagsamtalene og i vurderingssamtalene at de får tilbakemelding på hva de egentlig kan bra og hvordan de skal øve seg til å bli bedre og også det på å formulere seg, hvordan de setter faglige begivenheter i sin sammenheng.” – Marie

”Ja det er essensielt for meg. Min jobb i tillegg til å ha faglig kunnskap om disse tingene, så er min jobb å motivere og skape interesse for det her. Det å skape relevans for de, at det er noe som har noe med de å gjøre. For eksempel i dag når vi snakket om lærlingeplass, det er veldig konkret, de skal ut til sommeren. Det er enten en stressfaktor om de ikke har eller så er de stolt om de har. Så de er der og de vet hva som skjer.” – Johanne

#### **4.4. Lærebokdominans**

I denne kategorien ble lærerne spurt om deres forhold til læreboka i samfunnsfag. Jeg spurte hvilken betydning den hadde for informantenes undervisning og planlegging, om de følte seg avhengige av læreboka, om den brukes som mal for undervisning, om de trodde samfunnsfagundervisning ville blitt bedre eller dårligere uten den og til slutt om de brukte noen andre hjelpemidler enn læreboka.

##### **4.4.1. Lærebokas betydning for egen undervisning**

”Egentlig så har den jo ikke så stor rolle da, for det er kompetansemåla jeg tar utgangspunkt i før ei vurdering. Da sier jeg okei, det her er de kompetansemåla dere skal testes i på den ene eller andre måten. Og det er det som er pensum sier jeg til dem. Men av og til så sier jeg at læreboka er en av kildene dere kan bruke for å bli bedre, det er et sted dere kan lese dere opp til kunnskap. Ja nå har jeg jo ikke sånn vanlig prøve type enda, så nei den får jo kanskje ikke så stor rolle egentlig. Det er kompetansemåla som får en rolle men igjen, kompetansemålene er jo på en måte representert i læreboka.” – Camilla

”Den er viktig og den er ikke viktig. Den er et fint utgangspunkt for, kanskje spesielt de elevene som ikke klarer å orientere seg selv og som ikke klarer å lese selv og følge de planene og veiledningene de får, så er den kjempenyttig. For den fyller egentlig læreplanen ganske godt. Lærebøker i samfunnsfag er jo skrevet for ganske mange elever. Så den boka er godt tilpasset den læreplanen. Men det er ikke så viktig for meg at de skal kunne gjenfortelle meg alt som står oppi her [læreboka].” – Marie

”Jeg har den som en ramme. Og som blir supplert. Til en viss grad så må vi jobbe ut i fra noen oppgaver som er der, eller må ikke da. Og igjen så handler det litt om forventningene hos elevene, som blir veldig frustrert i perioder der jeg ikke har brukt læreboka nesten i det hele tatt. Også, de har egentlig hatt masse stoff, men også litt fordi at de ikke vet, de er ikke studenter de er elever, så de har ikke helt lært enda det å ha masse artikler som strengt tatt ikke svarer entydig på spørsmålet som du stiller dem, men som i sum som svarer kanskje enda mye bedre. Da må du begynne å dra ut og forstå de her tekstene som du leser. Så de er litt avhengige av at spørsmålet er direkte relatert til teksten foran, sånn at når du får oppgave 1 så er det det første i teksten.” - Johanne

#### 4.4.2. Trenger du læreboka?

”Den er fin å ha.. altså skal jeg være ærlig så hadde jeg ikke trengt den. Men den er trygg å ha, og det er veldig mange elever som synes det er trygt å ha ei bok hvor de er sikre på at her er de innom alle kompetansemåla på et eller annet vis, så sånn sett er den bra for de elevene som liker veldig godt å ha en bok å forholde seg til [...] litt for meg og faktisk. Her er det hvertfall noen eksperter som har laget en bok, så kan jeg se hvordan de har gjort det [...] Den er jo utdatert, der står det liksom om mp3-spillere og blablabla, ikke sant, det er jo ingen som bruker det lengre. Så nei, den blir veldig fort utdatert og jeg føler ikke at undervisninga mi er avhengig av den nei. Men den er der.” - Camilla

”Nei jeg føler ikke at jeg trenger boka, men den er grei støtte.” – Marie

”Nei ikke egentlig. Jeg mener selv egentlig at undervisninga mi er bedre uten læreboka enn med. Men jeg sliter med å få elevene til å... når vi da kommer til en prøvesituasjon også spør de hvor i boka skal vi lese til den her prøven. Så da er vi tilbake til problemet med den type undervisning er at jeg klarer ikke å få de dypt nok inn i materien og få de dypt nok inn i det sånn at de har det med seg når de da kommer til en prøvesituasjon. Og da er det enklere både for eleven og for meg å ha prøver som baserer seg i større grad på det som boka kommer med. Så det er en sånn, jeg tror at undervisninga blir bedre, men om den ikke virker så blir den jo strengt tatt ikke det da.” – Johanne

#### **4.4.3. Er den en god mal for undervisning?**

”Nei den er helt irrelevant etter mitt syn [...] boka er grei sånn sett, men det er ikke der jeg starter. Min lærergjerning starter med læreplanen, kompetansemålene. Selv om jeg burde brukt mye mer av formålet i faget og sånn, så er jeg rett på de kompetansemålene og prøver å få elevene til å skjønne at det de skal vurderes på er kompetansemålene, sett i sin helhet. Så derfor er vurderingene opp mot kompetansemålene viktig når jeg planlegger all undervisning.” - Marie

”Ja boka er jo bygd opp ut i fra læreplanmålene som ligger til grunn, og så lenge den ikke er så veldig gammel så vil den jo følge det opp. Og det kan være en basis, så om du forholder deg til den og så fyller på så fungerer det bra.” - Johanne

#### **4.4.4. Ville undervisningen blitt bedre eller dårligere uten den?**

”Umiddelbart har jeg lyst å svare bedre. Den nyere lektorutdanningen, ikke sant det er jo politisk ukorrekt å si at man skal være avhengig av læreboka. Den kunne sikkert blitt bedre, men jeg synes faktisk det er fint å ha den der for mange elever, så er det noe håndfast. Det blir veldig lite håndfast for dem [...] nei, noen ganger kunne det blitt bedre, andre ganger så, det spørs på læreren og alt egentlig. Men jeg kan jo si at det hadde blitt bedre da, kanskje at alle hadde blitt utfordret til å være mer kreative, rett og slett. Så kanskje sånn sett bedre.” – Camilla

”Den ville blitt mye bedre hvis man hadde tatt bort læreboka, fordi jeg tror de fleste er knyttet til den og har en tanke om ”hva skal vi gjøre i dag” også åpner de boka også begynner de der. I stedet for å begynne med ”hva skal elevene kunne, hvordan skal vi vurdere dem”. Så det er nok mange som trenger å tenke over egen praksis. Så det er enda tungroddede prosesser som skal til i skolen.” - Marie

”I utgangspunktet så er jeg for å bruke mindre bok. Særlig nå da som vi har fått tilgang på data, alle har pc med internettilgang, det er utrolig mye informasjon. Det skaper samtidig en utfordring da, det å sortere dette. Det blir fort, med en stor gruppe med 30 elever så får du en situasjon der du får veldig mange wikipedia-treff og, da blir min jobb i stor grad å finne frem, jeg kan ikke overlate søket til de, jeg må finne frem og si,

de her artiklene skal dere jobbe med, eller de her nettsidene skal dere forholde dere til. Da fungerer det ganske greit.” - Johanne

## **4.5. Læreplanen**

Her ble informantene spurt om hvilket forhold de hadde til læreplanen i samfunnsfag. Her ville jeg undersøke hvilke deler av læreplanen som ble brukt aktivt i planlegging og gjennomføring av undervisning og om eksamen var en faktor som ble tatt hensyn til i undervisning og vurdering. Informantene ble spurt hvilken betydning læreplanen hadde for dem, om den fungerer som en veiledning i planlegging av undervisning, om de syntes kompetansemålene var tilrettelagt deres oppfatning av god undervisning, og om læreplanens formål var noe som ble brukt.

### **4.5.1. Hvilken betydning har læreplanen for deg?**

”Alt. Ja, rett og slett, jeg trenger ikke å si så mye mer. Det er det jeg går etter.” - Camilla

”Alle planene jeg lager har utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen [...] Så jeg kan ta utgangspunkt i læreplan i stedet for å gå til et kapittel i boka. For det er den som styrer, det er jo ikke læreboka som styrer.” – Marie

”Det er ikke sånn at jeg går hver dag inn i læreplan og ser på det, det gjør jeg ikke. Mye fordi at den er den samme og jeg har stort sett oversikt over den. Selv om jeg konfererer da, men helt i begynnelsen og på slutten. I begynnelsen da for min egen del for å få oversikt og kunne gi elevene en oversikt over hva er det vi skal kunne få med oss her, så er det greit å bruke den. Samme på slutten når vi skal ha prøver så ser jeg gjerne på læreplanen da og oppgaver som er gjerne omskrevne forenklete læreplanmål da som de gjerne får deler av, og det er jo litt for å sikre at, det skal jo gjerne lages eksamen på det her da.” – Johanne

#### **4.5.2. Bruker du læreplan som veiledning?**

”Ja. På alle mulige måter. Jeg tar utgangspunkt først av kompetansemåla og leser læreplanen, også lager jeg årsplanen, også deler jeg opp i tema sånn som de har gjort allerede i kompetansemåla, hvert store tema blir en periode på en måte. Også blir hver time en mindre periode da. Jeg bruker det både til undervisning og vurdering, jeg ser på kompetansemåla og tenker, hva slags vurdering kan jeg ha, også legger jeg opp timene ut etter det.” - Camilla

”Ja. I samfunnsfag så er læreplanen helt grei og bra.” – Marie

”Ja. Jeg er jo pliktig til å følge den, så om den sier noe som jeg synes er uviktig så må jeg likevel undervise i det da.” – Johanne

#### **4.5.3. Er læreplanens kompetansemål tilrettelagt god samfunnsfagundervisning?**

”Ja fordi de er delt opp i temaer så greit. Så ja, absolutt.” – Camilla

”Til alle kompetansemålene så må man jo egentlig finne ut noe, det som er kalt for læringsmål da, om hva er det vi faktisk må kunne for å lære oss kompetansemål. For kompetansemål må jo sees i sammenheng også sant, kanskje du skal kombinere flere læreplanmål til et arbeid også er det jo sånn da at etter endt opplæring når sluttvurdering kommer, så skal du egentlig kunne se de her sammensatt før du kan si til eleven ”det og det kan du”, hvilken kompetanse det er eleven viser og hvilke ferdigheter eleven viser ved sluttvurderinga. Men jeg vet jo også det i praksisen min at det er ganske vanskelig å komme gjennom alle disse kompetansemålene og det å skulle sette et ord på vurderinga på alle elevene.” – Marie

”Ja jeg opplever at det stilles litt på hodet, for kompetansemålene er målene. Det er det her elevene skal kunne. Så er det min jobb å da si ”okei, vi skal kunne A, hva skal vi gjøre for å komme dit, hva slags bakgrunnskunnskap må eleven ha, hva må den kunne i forkant”, hvis de ikke har oversikt over det må vi inn på et annet nivå.” – Johanne



#### **4.5.4. Er eksamen en faktor du tar hensyn til?**

”Ja det er det som er så dritt da. Hvis jeg skal være helt ærlig så synes jeg det er skikkelig dritt. For jeg sier hele tiden sånn ”husk at dere kan komme opp til muntlig eksamen”, og det blir jo helt feil for da blir det sånn at de er her kun fordi de kan komme opp, kanskje, i muntlig eksamen i samfunnsfag, det blir jo helt feil. Da mister man jo det dannelsesperspektivet med en gang. At ”teaching to test” er det vi driver med [...] Så ja jeg skal innrømme det at det er en faktor. Og at det er en faktor, det synes jeg er teit.” – Camilla

”Ja det må man nok dessverre gjøre fordi at eksamen i alle de fagene jeg har, har også muntlig eksamen. Det betyr at de må være forberedt til hvordan de skal møte eksamen, som er noe av det her da [dagens undervisning] hvor de får en problemstilling, en litt større oppgave som de skal løse og som de skal presentere. Så det er klart, eksamen er viktig. Men det er ikke bare eksamen som er viktig i min undervisning det er det jo ikke.” – Marie

”Ja det gjør jeg jo. Men også fordi eksamen er jo, disse her tingene henger jo sammen. Læreplanmål er jeg pliktig til å forholde meg til og undervise ut i fra. Eksamen skal bygge på læreplanen, så de to henger sammen [...] Jeg ser ikke noen motsetninger her, men jeg vil ikke si at undervisninga mi er eksamensstyrt, at eksamen bestemmer hvordan jeg skal undervise. Men poenget mitt er at læreplan er den som styrer undervisninga og styrer eksamen, og derfor så vil de ligne hverandre og ha sammenheng.” - Johanne

#### **4.5.5. Skiller læreplanens formål seg ut fra egen undervisning?**

”Nei jeg synes egentlig at det går greit. Vi kunne hatt litt mer sånn.. Nei det skal ikke være noe vanskelig det. Det er helt overkommelig å skulle klare det, men man kan kanskje bli litt forstyrret av at man tenker det er kompetansemåla bare. Men alle kompetansemåla går jo overens med formålet til faget. Så nei, det synes jeg skal gå greit.” – Camilla

”Den er jo viktig selvfølgelig å ha med, men som jeg sa i sted også, det er kompetansemålene som egentlig styrer, men intuitivt så blir formålet det blir jo med i alle diskusjonene vi gjør og i den måten som jeg legger opp til undervisninga. Men det jeg vet er en svakhet med mine egne planer og min egen praksis er jo det å bruke mer av formålet, bruke mer av de grunnleggende ferdighetene som er utgangspunktet. Hvis man hadde klart å fått de mer synlig i alle planene og sånt så hadde det vært veldig bra.” – Marie

”Alle disse elementene er jo viktig da, og det er jo egentlig det som oppsummerer samfunnsfag langt på vei. Og som jeg tenker, men det er kanskje et litt snevert syn da, men mangler du en eller flere av disse elementene så har du et fattigere liv. Og det å kunne være kritisk.” – Johanne

## **4.6 Faget i utvikling**

Samfunnsfag er på mange måter veldig dagsaktuelt, og ting som står skrevet for eksempel i læreboka kan være gyldig en dag men totalt irrelevant en annen. Samfunnsfag er derfor et fag som er mye i utvikling i takt med samfunnet både lokalt, nasjonalt og globalt. Jeg spurte derfor informantene om denne utviklingen førte med seg noen særlige utfordringer, hva som eventuelt var den største utfordringer med samfunnsfag, om samfunnsfag har noen fordeler andre fag ikke har, om de føler at de selv får brukt egen didaktisk fantasi og undervisning, og til slutt om de ville gjort noen endringer i læreplan eller lærebok.

### **4.6.1. Hva er den største utfordringen?**

”Jeg synes det er litt vanskelig å lære folk til å drøfte og diskutere med seg selv, og hvordan dra inn andre ting enn bare det jeg spør om. At de prøver å dra inn, ikke at de går helt ut på viddene, men at de klarer å trekke inn ting og se ting selv, og lære dem til det, det synes jeg er vanskelig. Hvertfall på en annen måte enn at de bare må øve og at det er prøver og at jeg må veilede dem til det, det synes jeg er vanskelig. Det synes jeg er den største utfordringen.” – Camilla

”Den største utfordringen er å nå over alle og føle at du kan tilrettelegge opplæring for hver og en og føle at du gir en rettferdig vurdering til hver og en. Det er uten tvil den største utfordringa.” – Marie

”Jeg tror at for meg er det å klare å komme inn på et nivå der de opplever dette her som spennende og interessant. Fordi det blir til tider litt for fjernt.” - Johanne

#### 4.7. Empiri fra dokumentanalyse

Denne dokumentanalysen tar for seg ulike eksempler på vurdering informantene har gjennomført i løpet av sin yrkeskarriere, men alle er av nyere sort. Vurderingsformene har jeg mottatt i sin helhet og er derfor ikke forklart eller redegjort for av informanten. Eksempelene kan ikke redegjøres for i sin helhet, og det må derfor være klart at det er min egen gjenfortelling som ligger til grunn i denne analysen, og vil derfor ikke være like autentiske som intervjuoppgavene. Det vil likevel ikke forekomme noen form for drøfting eller tolkning av dokumentene fra min side.

Marie sine vurderingseksempler er ganske like i struktur men varierer på innhold.

Vurderingseksempelene består primært av en blanding mellom redegjøringsoppgaver og drøftingsoppgaver, der noe skal leveres som skriftlig arbeid mens andre presenteres muntlig av elevene. Et eksempel på det som var muntlige oppgaver elevene skulle presentere i grupper var:

1. Beskriv begrepene som du ser ovenfor.
2. Er kjønnsrollene like i alle samfunn? Forklar eventuelle forskjeller.
3. Gi eksempler på hva som påvirker menneskers valg i livet.

Mens et eksempel på en skriftlig innleveringsoppgave var:

1. Beskriv begrepene til første strekpunkt i rammen over (*menneskelig utvikling, BNI (BNP), velstand, velferd, markedsøkonomi, blandingsøkonomi, toll, subsidier, kvoter, konkurranseutsetting, statsbudsjett, inflasjon, rente, statens pensjon utland, handlingsregelen*).
2. Hva legger FN's utviklingsprogram vekt på når de måler utvikling?
3. Hva mener vi når vi sier at Norge er en velferdsstat?

Generelt preges Marie sine vurderingseksempler av å primært bestå av redegjøring av ulike begreper og fenomener, men inneholder også mange eksempler på drøftingsoppgaver. Særlig de skriftlige oppgavene preges av å ha mange redegjøringsoppgaver eller begrepsforklaring, mens de muntlige i større grad at elevene skal komme med egne meninger, problematisere og drøfte.

Johanne sine vurderingseksempler har en mer ensformig struktur. De to vurderingseksemplene jeg fikk av henne var begge skriftlige prøver der den første delen besto av å definere eller redegjøre for begreper, mens den andre delen var åpne drøftingsoppgaver.

Eksempler på redegjøringsoppgaver:

1. Hva er kriminalitet?
2. Hva er forskjellen mellom forbrytelser og forseelser?
3. Hvilke former for straff blir brukt i Norge?

Eksempler på drøftingsoppgaver:

1. Stadig flere lever alene. Hva tror du grunnen kan være? Hvilke fordeler og ulemper ser du ved det å leve alene?
2. Hva tror du kan være grunnene til at det er så vanskelig å forebygge kriminalitet?
3. Stadig færre snakker samisk eller ønsker å lære det. Hva skjer med den samiske kulturen da? Hvor viktig er språk for kulturen?

Vurderingseksemplene fra Camilla har ingen tydelig struktur eller form men varierer i utforming og utføring. Hun har gitt meg eksempler på tre ulike vurderinger hun har hatt i sin karriere. En var en muntlig samtale, en annen en skriftlig innlevering mens den siste også var skriftlig men ikke preget av å skrive en tekst. I den skriftlige innleveringsoppgaven kan elevene velge mellom fire ulike oppgaver. De to første handler om å enten velge seg et politisk parti og argumentere for og i mot å stemme på dette partiet, mens den andre oppgaven innebærer at elevene skal velge seg en sak de interesserer seg for og skrive et leserinnlegg til avisa. De to siste oppgavene innebærer å skrive en fagtekst, enten som diskuterer hovedprinsippene og utfordringer til velferdsstaten, eller sammenligne resultater fra skolevalg og stortingsvalg. I den muntlige samtalen skal eleven inntreffe flere av temaene innenfor samfunnsfag. Spørsmålene læreren stiller inneholder en del begrepsdefinisjoner men består primært av drøftingsoppgaver, sammenligninger og å presentere egne meninger. Den siste skriftlige oppgaven innebærer at elevene skal lage et budsjett, en CV og en jobbsøknad.

## 4.8. Empiri fra observasjon

I Camilla sine samfunnsfagtimer er temaet arbeidsliv og forbrukere. De holder primært på med et prosjekt i forbindelse med en karrieredag som inkluderer hele skolen, og derfor har informanten valgt å gå gjennom dette temaet fra boka og læreplanen denne uka.

Undervisningen jeg observerte besto utelukkende av muntlig arbeid der både lærer og elever var engasjerte. En stor del av timen gikk til å forklare og definere ulike begrep knyttet til temaet de jobbet med. Læreren bruker av og til nære eksempler for å forklare til elevene, for eksempel hva som skjer dersom elevene ikke betaler treningsavgiften sin på treningssenteret. Læreren bruker også PowerPoint i undervisningen. Det var tydelig at flere av elevene hadde lyst å diskutere eventuelle problemstillinger som kunne oppstå etter hvert som ulike begrep ble definert, men det skjedde ikke. Noe som skjedde flere ganger var at elevene ville diskutere med hverandre om temaet, men det ble fort læreren som tok over diskusjonene. Elevene får også mulighet til å diskutere litt med hverandre før de går videre i undervisningen. Camilla brukte også kortfilm for å sette temaet i perspektiv.

Marie sine undervisningstimer handlet om arbeids- og næringsliv, også i forbindelse med karrieredag. Undervisningen varierer mellom skriftlig og muntlig arbeid i elevgrupper. Elevene har fått beskjed å se karrieredagen som en mulighet til å begynne å tenke på valg av programfag som de skal gjøre senere i semesteret. Undervisningen baserer seg på gruppearbeid der elevene skal gjøre ulike oppgaver muntlig og skriftlig, blant annet hvilke yrker de syntes var interessante og ville passe for dem. Disse oppgavene skulle egentlig presenteres for hele klassen men læreren tok da avgjørelsen om at de skulle presenteres i grupper på grunn av tidspress. Noen av oppgavene er også begrepsavklaringer. I diskusjoner som oppstår er det elevene som står for det største bidraget, mens læreren prøver å hjelpe til med hvilke valgfag som kan være lurt å velge til det yrket, både for fremtidig studie og i arbeidsliv. Læreren går hele tiden rundt i gruppene for å snakke med og lytte til elevene og hjelper til med å forklare begreper, der hun setter de inn i ulike sammenhenger med ulike eksempler som passer til elevenes hverdag.

Også Johanne sine timer handler om arbeidsliv. Hennes timer består primært av muntlig arbeid i plenum og i grupper, i tillegg til noe lesing og oppgaveløsning fra boka. I felles muntlige diskusjoner fungerer lærer som spørsmålsstiller og skriver elevenes svar på et tankekart på tavla. De har flere diskusjoner om ulike tema innenfor arbeidsliv, der lærer hele

tiden har samme funksjon som tilrettelegger mens det er elevene som står for bidragene som kommer på tavla. Dersom elevene kommer med et stikkord knyttet til dette spør læreren hvorfor dette er en fordel/ulempe og hvordan det fungerer i praksis, som eleven må forklare eller utdype. Johanne bruker også læringsmålene fra boka underveis for å forklare hva de skal gjøre og hva de har gjort fra før. De gjør også noen diskusjonsoppgaver fra boka som de går gjennom sammen i plenum. Oppgavene er ikke preget av å ha rette og gale svar, så elevene kommer med egne meninger og synspunkter, men det er likevel læreren som står for mesteparten av diskusjonen denne gangen.

## **5. Presentasjon av funn og drøfting**

### **5.1 Presentasjon av funn**

#### **5.1.1. Lærernes år i yrket og utdanning**

I utgangspunktet var det en antakelse bak denne oppgaven at lærernes antall år i yrket samt type utdanning og dens lengde skulle være en av flere faktorer som ville bidra til faktadominans i samfunnsfag. Lærerne jeg intervjuet hadde veldig variert yrkeslengde og utdanning. Antall år som lærer varierte mellom 6 måneder, 11 år og 20 år som lærer, så spredningen mellom alle tre var relativt stor. For utdanningsfaktoren var spredningen og variasjonen litt mindre. Ingen av de spurte lærerne hadde et samfunnsfag som masterfag, og alle hadde historie som utgangspunkt for å bli samfunnsfaglærer med unntak av Marie som i tillegg hadde sosialantropologi. Lengden på historieutdanningen varierte mellom 1-3 år. Samtlige av lærerne hadde gått et lærerstudium eller tatt PPU. Intervjuene, dokumentanalysen og observasjonen viser i dette tilfellet ingen tydelige forskjeller mellom informantene basert på deres utdanning eller antall år i yrket. Den største forskjellen ser man mellom de to som hadde jobbet i 11 og 20 år mot hun som bare hadde jobbet i 6 måneder. De mer erfarne lærerne hadde innarbeidet seg et sett med rutiner for både undervisningsopplegg og vurderinger. Forskjellene var likevel ganske minimale og ikke veldig betydningsfulle for denne oppgaven. Siden alle lærerne hadde historie som utgangspunkt for samfunnsfagundervisning, i tillegg til at Marie også hadde sosialantropologi, var det heller ikke mulig å foreta en sammenligning mellom effekten av å ha et samfunnsfag som bachelor- eller masterfag ville hatt. Med dette som bakgrunn vil lærernes antall år i yrket og utdanning ikke være et element som tas videre med i drøftingen i dette kapitlet.

#### **5.1.2. Tidsknapphet**

En annen faktor som skulle være med på å forklare faktadominansen i samfunnsfag var en potensiell tidsknapphet som lærerne kunne oppleve. Under intervjuene ble alle lærerne spurt om de syntes samfunnsfag var et vanskelig fag å undervise i. Samtlige lærere svarte at faget i seg selv ikke var vanskelig, men at undervisningen ble ganske begrenset på grunn av at faget var så lite. At samfunnsfag er et fag med bare 3 undervisningstimer i uka gjorde blant annet elevene følte at faget ikke var så viktig, at lærerne ikke fikk gjort alt de ønsket å gjøre og at det de rekker å gjøre bare blir overflatisk og at de ikke har mulighet til å gå dypt nok inn i

stoffet. Dette var også med på at dannelsesaspektet ved faget ble vanskeligere. En av lærerne fortalte også at tidsknappheten var med på å forklare hvorfor hun hadde sluttet med de muntlige vurderingene og kun holdt seg til skriftlige prøver. Klassene var gjerne veldig store og muntlige vurderinger ble dermed svært tidkrevende, og ved å gjennomføre muntlige prøver eller fremlegg var det masse undervisningstimer som gikk bort. Denne enigheten blant de intervjuede lærerne om at tidsknapphet er en faktor som bidrar til å prege undervisningen, vil derfor være med i en videre drøfting da det ser ut til å ha relevans for oppgavens tematikk.

### **5.1.3. Lærebokdominans**

Et tredje element som skulle bidra til forklaringen av faktadominans var lærebokens sterke stilling i undervisning- og vurderingssituasjoner i faget, derav lærebokdominans. Ingen av lærerne forteller at læreboka er den viktigste kilden eller det eneste utgangspunktet for verken undervisning eller vurdering. To av lærerne sa at de brukte læreplanen og kompetansemålene som utgangspunkt for all planlegging, som læreboken representerte godt og derfor ble brukt. Den ene læreren brukte læreboka som en ramme for undervisningen men at hun supplerte den med annet stoff, og begrunnet dette med elevenes forventninger. Heller ingen av lærerne sier at de trenger læreboka for å gjennomføre god undervisning i samfunnsfag, men at den er en fin støtte som er trygg å ha og dermed blir brukt. Alle lærerne begrunner dette i at læreboka er et nyttig redskap for elevene som også forventer at boka skal brukes særlig i vurderingssituasjoner. Alle lærerne mener også at samfunnsfagundervisning ville blitt bedre uten læreboka. Det er også viktig å understreke at lærerne poengterte at det var læreplanen og kompetansemålene som styrte undervisninga og ikke læreboka, men at siden læreboka representerte læreplanen og kompetansemålene på en god måte var det den som ble brukt i undervisning og vurdering. Lærebokdominans blir derfor et element som tas med i videre drøfting.

### **5.1.4. Læreplanen, formål og kompetansemål**

Gjennom intervjuene kom det frem at læreplanen er svært styrende for alle lærerne som deltok i dette prosjektet både når det gjaldt planlegging, undervisning og vurdering. Selv om læreboka gjerne ble brukt som et hjelpemiddel og delvis som et styrende element ble dette gjerne begrunnet i at det var fordi den representerte læreplanen og derfor var grei å bruke. Det som var aller mest tydelig når disse lærerne snakket om læreplanen var at de egentlig bare snakket om kompetansemålene i faget og ikke andre deler av læreplanen. Alle ble spurt om



hvordan formålet i samfunnsfag ble brukt i undervisning og vurdering, der det kom frem at det var kompetansemålene som var styrende og at det var lett å bli forstyrret av disse på bekostning av formålet. Jeg tolket også av lærernes svar at formålet likevel var noe som lå til grunn i kompetansemålene og derfor ble integrert i undervisningen. Alle lærerne hadde en klar oppfatning av hva formålet med samfunnsfag var og som mer eller mindre stemte overens med det som kommer frem i læreplanens formål, mens dette i mindre grad samsvarte med hva de fortalte videre i intervjuene, det som skjedde i observasjonene og gjennom dokumentanalysen. Kompetansemålenes dominans og fokus på fagets formål er derfor noe som skal tas med videre i drøftingsdelen.

### **5.1.5. Undervisningsmetoder**

For å kunne svare på om samfunnsfag preges av en faktadominans var det nødvendig å se nærmere på hvordan undervisning legges opp og gjennomføres, og hvilke begrunnelser lærerne gir for dette. Som tidligere nevnt kunne alle lærerne fortelle at det blant annet var læreplan og kompetansemålene som lå til grunn for all undervisning og planlegging av denne. I tillegg ble både vurdering og lærebok nevnt som bakgrunn for undervisning. Muntlig aktivitet i samfunnsfagtimene gikk igjen som vanligste undervisningsmetode hos alle lærerne under intervjuene og observasjonene. Men også tradisjonell tavleundervisning og individuelt arbeid var vanlige undervisningsmetoder hos i alle fall to av lærerne. Rene forelesninger var det mindre av. I tillegg til intervju ble det foretatt observasjon av alle lærernes samfunnsfagtimer for å få større innsikt i hvordan undervisningen deres foregår.

I alle timene jeg observerte var det muntlig arbeid som dominerte, og i to av lærernes timer var timene preget av elevstyring og elevdeltakelse, mens i den siste var mye av den muntlige deltakelsen på lærerens premisser der hun selv sto for mesteparten av snakkingen. Ingen av timene bar veldig store preg av at det var læreboken som dominerte fremdriften eller hvilke aktiviteter som ble gjennomført. I de tilfellene boken ble brukt var det for å gjøre noen drøftingsoppgaver i fellesskap eller for å sjekke betydning av ulike begreper. Alle timene hadde blitt planlagt med utgangspunkt i noen av læreplanens kompetansemål. De undervisningstimene i samfunnsfag som ble observert ga ikke inntrykk av å være preget av en faktadominans men snarere tvert i mot, spesielt ikke i timene til to av lærerne. Den tredje lærerens undervisning bar i større grad preg av å dreie seg rundt begreper og definisjoner av disse, selv om det foregikk gjennom muntlige aktiviteter og noe diskusjon. Det som vil tas

med videre til drøftingsdelen vil fokusere på sammenligningene mellom det jeg observerte og det lærerne selv sier i intervjuene, her at læreboken brukes og at det er kompetansemålene som avgjør hvordan og hvorfor undervisning blir lagt opp, og hvordan dette kan med på å styre undervisningen mot en eventuell faktadominans eller ikke.

### **5.1.6. Vurderingsmetoder**

I likhet med undervisningsmetoder vil det være aktuelt å se på hvilke vurderingsmetoder lærerne bruker i samfunnsfag, da dette er med på å si hvordan kunnskap og hvilken type kunnskap som anses viktig i faget. Alle lærerne ble spurt i intervjuet om hvilke vurderingsmetoder de brukte mest i samfunnsfag, i tillegg til at det er blitt gjennomført dokumentanalyse av tidligere vurderingsformer som lærerne har hatt. Den ene læreren brukte hovedsakelig muntlige fagsamtaler for å vurdere elevene, men brukte også noen skriftlige innleveringer, aldri prøver. Dette var fordi hun mente at det var bedre at elevene selv fortalte hva de faktisk kunne og visste, og for at hun som lærer skulle vite hva de kunne i faget måtte de selv fortelle det. Gjennom dokumentanalysen var det tydelig at det var de muntlige prøvene eller fremleggene som bar størst preg av å være drøftende og åpne oppgaver, mens de skriftlige i større grad var begrepsforklaring eller redegjøringsoppgaver. Den andre læreren brukte nesten bare skriftlige prøver og mindre og mindre av muntlige fremlegg eller prøver. Dette var av praktiske årsaker da hun mente at muntlige prøver var for tidkrevende i et så lite fag. Disse skriftlige prøvene besto av to deler der den første delen var begrepsdefinisjoner, mens den andre delen var større og åpne drøftingsoppgaver. Læreren som ikke hadde noen fast vurderingsform enda varierte mellom muntlige samtaler, skriftlige innleveringer av ulik karakter eller mer praktiske oppgaver som å lage CV, budsjett og jobbsøknad. De tre lærernes vurderingsmetoder er svært ulike, men vil være det siste som blir med i videre drøfting.

## **5.2. Drøfting**

I dette kapitlet skal jeg drøfte teori og empiri som er presentert tidligere i kapitlet, der deres betydning for samfunnsfag og faktadominans vil være hovedfokus. Drøftingen vil følge samme struktur som presentasjonen av funnene gjorde- tidsknappheten, lærebokdominans, læreplanens rolle, undervisningsmetoder og til sist vurderingsmetoder. Det er igjen viktig å understreke at denne oppgaven ikke har som mål å gjøre noen generaliseringer, det er heller ikke mulig på bakgrunn av oppgavens omfang og metode. Målet er derimot å prøve å forklare

hvorfor noen lærere gjør de valgene de gjør og hva som ligger til grunn for disse avgjørelsene, som er med på å påvirke samfunnsfagundervisningen.

### **5.2.1. Tidsknapphet**

At lærere opplever tidsknapphet i arbeidshverdagen har vel aldri vært en hemmelighet, noe også alle lærerne i denne oppgaven bekrefter i intervjuene i tillegg til at det ble sett i observasjonene. Det kom da frem at undervisning i samfunnsfag var vanskelig fordi faget var så lite og tiden dermed ganske knapp. Lærerne sa at det de faktisk har tid til å gjøre da blir svært overflattisk og at de ikke har mulighet til å gå dypt nok inn i stoffet. Dette samsvarer med det Christophersen (2004, s.115) redegjør for i ”Evaluering av samfunnsfag i Reform 97”. Her kom det frem at på grunn av læreplanens omfang, som for lærere opplevdes veldig stort, var det flere tidsmessige begrensninger for innføring av denne. Lærere følte seg tvunget til å velge bort enkelte temaer siden de ikke hadde tid til å gjennomføre alle, og da var det gjerne de elevaktive arbeidsmetodene og andre alternative informasjonskilder som ble valgt bort. Disse kunne nemlig bli sett på som tidstyver fra den ordentlige kunnskapslæringen som heller var innholds- og kunnskapsmål. De elevaktive arbeidsmetodene ble heller ikke sett på som effektiv kunnskapslæring, men heller som noe tidkrevende som kom i tillegg til det elevene faktisk skulle lære. Denne tidsknappheten førte også til at læreboken fikk en enda større rolle, da den var med på å hjelpe lærerne med å gjennomføre de mer konkrete innholds- og kunnskapsmålene. Om dette vil være det samme tilfellet for lærerne som deltok i min studie er vanskelig å si, men man kan i alle fall se at tendensene rundt tidsknapphet er den samme. Noen deler av læreplanen må velges bort, og da blir det gjerne de delene som er mindre konkrete enn de mer spesifikke kunnskapsmålene.

Et stort flertall av lærere i ”Evaluering av samfunnsfag i Reform 97” fortalte at læreboka fortsatt styrte undervisningen, og at det var på grunn av lite tid til å gjennomføre hele planen (Christophersen 2004, s.105). Denne forskningen dreide seg rundt L97, som i dag er erstattet med LK06, eller Kunnskapsløftet. Her ble ikke kravet om tema- og prosjektarbeid videreført, noe flere lærere var positive til siden nettopp kravet om å bruke åpne tilnærminger og elevaktive læringsmetoder ble sett på som veldig tidkrevende (Christophersen 2004, s.112-113). Med innføringen av LK06 ga lærere uttrykk for at de opplevde et økt fokus på læreplanens kunnskapselementer, og da særlig fagkunnskap som arbeid med ulike fag skal rekke over (Hodgson m.fl. 2012, s.122). Mange lærere var positive til denne endringen, men

flere var bekymret for hvilken betydning det ville ha for den generelle delen av læreplanen. Dette innebar blant annet en bekymring over at dersom kunnskapselementene fikk en økt prioritering ville dette gå utover de ideene og føringene som ligger til grunn i den generelle delen, og at disse ville miste betydning. Dette ville igjen føre til at undervisningen i større grad ble preget av tradisjonell og lærerstyrt undervisning, slik at man sikrer seg at ”pensum” blir gjennomgått. For lærerne som deltok i mitt prosjekt er det LK06 som er gjeldende, som vil si at de ikke nødvendigvis står overfor de samme utfordringene som lærere under L97 gjorde. Likevel kan man trekke sammenligninger. Lærerne sa under intervjuene at det var kompetansemålene de henviste til når de snakket om læreplanen, og at disse gjerne overstyrte for eksempel formålet i samfunnsfag. Da kan vi trekke tråder mellom lærerne som deltok i studien til Nordlandsforskning og lærerne i min studie; lærerne i overgangen fra L97 til LK06 var bekymret for hvilken betydning et større fokus på læreplanens kunnskapselementer ville ha for den generelle delen. Det vi kan se av lærerne i min studie, er at de primært legger vekt på læreplanens kompetansemål, og ikke formålet. Dette kan for eksempel begrunnes i en stor læreplan som skal implementeres i et lite fag på bare 3 timer. Da er det forståelig at enkelte deler må velges bort for å rekke over alle kunnskapsmålene som elevene må komme seg gjennom.

Tidsknapphet hadde også betydning for vurderingen i faget for lærerne, i alle fall for en av de som deltok i dette prosjektet. Hun fortalte i intervjuet at hun omtrent hadde sluttet med muntlige vurderinger og nå kun holdt seg til skriftlige prøver. Dette var fordi klassene gjerne var veldig store, og de muntlige vurderingene ble da veldig tidskrevende. Ved å gjennomføre muntlige prøver eller muntlige fremlegg innebar det at mange undervisningstimer som kunne blitt brukt til noe annet dermed gikk bort til de muntlige vurderingene. Etter innføringen av LK06 opplevde lærere i en undersøkelse av Nordlandsforskning en økt grad av testing av elever. Det var varierte holdninger til dette, der noen var positive fordi det ga dem en oversikt over elevenes faglige prestasjoner, mens andre var kritiske fordi det førte til et økt fokus på hva som enkelt kunne testes. Torrance (2007 i Hodgson m.fl., 2007, s.158) er en av de som er kritiske til nettopp dette, altså vurdering som læring i stedet for vurdering for læring. Han beskriver dette som et fokus på overflatisk kunnskap, enkle læringsmål og effektiv kontroll og denne måloppnåelsen. Dette stemmer overens med en av denne studiens lærers vurderingseksempler, som i stor grad baserte seg på testing av begreper fra faget. Mangel på tid både i undervisning og til vurdering kan tolkes at vil ha betydning for hvordan dette legges

opp, og at det vil være enklere for læreren å gjennomføre vurdering som tar kort tid å gjennomføre, men også kort tid å vurdere i etterkant.

Tidsknapphet er altså noe som er med på å prege samfunnsfagundervisning- og vurdering, og nettopp i retning av en faktadominans. Lærerne som deltok i mitt prosjekt understrekte at tid var en mangelvare, og at det var med på å prege undervisningen deres på en negativ måte. Dette innebar at undervisningen i større grad ble overflatisk og at de ikke kom dypt nok inn i stoffet til at det kunne oppleves meningsfullt for elevene, og at det igjen hadde en negativ betydning for dannelsesaspektet i faget. Tidsknapphet har også vist seg å være en faktor som gjør at lærebokens dominans forsterkes, noe som skal drøftes i neste delkapittel.

### **5.2.2. Lærebokdominans**

Lærebokdominans er noe av det som er blitt mest forsket på av den teorien og tidligere forskningen som er blitt brukt i denne oppgaven, og det er derfor mye som kan sies om dette temaet. Det vi allerede vet gjennom nye undersøkelser og klasseromsforskning, er at de fleste læreres undervisning i stor grad er lærebokstyrt på en eller annen måte, og at dette oppfattes som kompetanse og ikke det som står i læreplanen (Koritzinsky 2014, s.231). Dette stemmer ikke helt overens med det lærerne som deltok i denne studien selv fortalte. Både gjennom observasjon og intervju kommer det frem at læreboka ikke nødvendigvis har en så sterk rolle i undervisning som Koritzinsky mener. At læreboka i en eller annen form blir brukt er helt klart, men for nettopp disse lærerne har den ikke en veldig dominerende rolle. Likevel er det grunn til å undersøke nærmere hvordan den blir brukt og begrunnelsene for det.

Alle lærerne begrunnet bruk av læreboka i at elevene forventet at den ble brukt eller at elevene trengte den for å henge med i undervisningen. Dette er blant annet Erik Lund (2001, s.300) med på å bekrefte, som poengterer at faktakunnskaper er knyttet til et behov for trygghet hos mange elever, noe de ofte finner i læreboka. En vanlig erfaring er at materiale og oppgaver i samfunnsfag som ikke har noen entydige og kontrollerbare svar ofte møter motstand fra elevene, og de stiller seg kritiske til om slikt egentlig er kunnskap. Tekstsjanger som elever er mest vant med å bruke er også lærebokteksten (Lund 2001, s.309). Samtidig ser vi av tabellen til Lund fra Civic Education Study (som brukt på side 10 i denne oppgaven) at lærere selv egentlig ikke vil undervise mest i kunnskaper om demokratiopplæring men heller i kritisk tankegang, deltakelse og verdier, selv om det motsatte blir gjort. Dette stemmer med

det lærerne i denne undersøkelsen sa i intervjuene, nemlig at de selv vil undervise i og bruke alternative kilder til kunnskap men at motstanden fra elevene er med på å begrense disse mulighetene.

Ifølge Koritzinsky er læreres mangel på utdanning i samfunnsfag en av årsakene til at læreboka får en sterk rolle i undervisningen, fordi den da blir både lærerens og elevenes viktigste faglige støtte, men dette har allerede blitt eliminert som en viktig faktor for denne studien. At læreboka er med på å gjøre undervisningen mer forutsigbar og lettere å forholde seg til, enn om den ikke ble brukt er noe som kan diskuteres videre (Koritzinsky 2014, s.232) da dette var noe som gjorde seg gjeldene for alle lærerne i denne studien. Bare en av lærerne som deltok i min undersøkelse sa i intervjuet at hun likte å bruke læreboka fordi da var hun sikker på at noen som virkelig kunne dette faget kunne avgjøre hva som var viktig å gå igjennom og undervise i. Denne læreren var også den med minst yrkeserfaring både innenfor undervisning og samfunnsfag, og var nok den som følte seg mest avhengig av boka for å gjennomføre god undervisning. De andre lærerne hadde flere års yrkeserfaring og hadde undervist i samfunnsfag i flere år. De mente derfor at de ikke nødvendigvis trengte læreboka for å gjennomføre god undervisning i samfunnsfag, noe også observasjonene var med på å bekrefte. Samtidig sa alle lærerne at læreboka var med på å gjøre faget enklere å forholde seg til for elevene, både i undervisning og vurdering, noe som var den mest tungtveiende årsaken til at boka ble brukt.

At læreboka har betydning for faktadominans er det liten tvil om, noe som kanskje har en sammenheng med læreplanens forventninger til hva lærerne skal komme seg gjennom på kort tid i tillegg til at mange lærere ikke har samfunnsfag som et masterfag. Samtidig viser lærerne fra denne undersøkelsen at lærebokas dominans ikke er like rådende som det kommer frem av tidligere forskning. Likevel har læreboka fortsatt en fremtredende rolle i samfunnsfag, den ligger både til grunn for planlegging av undervisning og vurdering, i tillegg til at den blir sett på som en god representant for læreplanen. Dette kan være med på å underbygge en faktadominans i samfunnsfaget og lærebokdominansen er også med på å påvirke både undervisning og vurdering i faget, noe som skal drøftes senere i dette kapitlet. Læreboka har også betydning for læreplanens rolle vil også drøftes i neste delkapittel.

### 5.2.3. Læreplanens rolle

Som Koritzinsky (2014, s.21) poengterer legger de overordnede målformuleringene i opplæringsloven og den generelle læreplanen vekt på et bredt og variert syn på læring, som betyr at lærer ikke bare kan fokusere på formidling av reproduserbare faktakunnskaper. Likevel tyder erfaringene på det motsatte. Det er gjerne det som står i lærebøkene som oppfattes som pensum, og ikke det som står i læreplanene (Koritzinsky 2014, s.231). Dette er ikke inntrykket jeg fikk etter intervjuene og observasjonene med lærerne i dette prosjektet. De var veldig tydelige på at det var læreplanen, derav kompetansemålene, som var det de jobbet etter og som var styrende for deres undervisning, noe som også kom til uttrykk i observasjonene. Læreboka hadde betydning for noen valg, men som Christophersen sier så blir læreplanen vurdert som viktigere for valg av faglige temaer (2004, s.115). Samtidig er det verdt å merke seg at når lærerne som deltok i denne undersøkelsen snakket om læreplanen, var det nesten utelukkende kompetansemålene i faget de henviste til, og ikke andre deler som formål, grunnleggende ferdigheter eller den generelle delen av læreplanen. Dette vil mest sannsynlig få konsekvenser for hvordan undervisning og vurdering i faget blir lagt opp, noe som også kom frem i intervjuene, observasjonene og dokumentanalysen.

Kompetansemålene og formålet i samfunnsfag er naturligvis formulert annerledes og vil følgelig ha ulike prioriteringer. Der kompetansemålene legger mest vekt på de kognitive aspektene ved kunnskap i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet 2013, s.10-11) med klare kunnskapsmål, legger formålet større vekt på ferdigheter, holdninger og verdier som faget skal fremme (Kunnskapsdepartementet 2013, s.2). Noen lærere i prosjektet til Nordlandsforskning ga uttrykk for at overgangen til LK06 førte til økt fokus på læreplanens kunnskapselementer, og da særlig fagkunnskap, noe som kunne gå på bekostning av ideer og føringer i den generelle delen (Hodgson m.fl. 2012, s.122). Lærerne som deltok i mitt prosjekt sa at det var kompetansemålene som la føringer for deres undervisning, og at det gjerne førte til at blant annet formålet i faget ble underkommunisert. Dette kan blant annet ha sammenheng med tidsknappheten som ble diskutert tidligere i dette kapitlet. Lærere fra det samme prosjektet til Nordlandsforskning ble spontant spurt hvilke mål de hadde for timene, der den klare majoriteten sa at de hadde fokus på kunnskaper i faget, og i underkant av 18% sa at de hadde fokus på ferdigheter og holdninger (Hodgson m.fl. 2012, s.81). Lærerne i min undersøkelse kunne begrunne egne undervisningsopplegg i kompetansemålene til læreplanen, men sa at formålet som bakgrunn for undervisning ikke var like vanlig. De hadde i stedet for et håp om at formålet var integrert i undervisningen gjennom kompetansemålene.

Et så tydelig fokus på kompetansemålenes kunnskapsmål som går på bekostning av andre deler av læreplanen som i større grad vektlegger andre typer kunnskap som ferdigheter og holdninger, vil synes i både undervisning og vurdering, noe det også gjorde i dette tilfellet. Ingen av lærerne snakket om begrepene ferdigheter eller holdninger i intervjuene, og de var heller ikke i fokus i samfunnsfagtimene som ble observert. Alle tre lærerne hadde et mer eller mindre klart syn på hva formålet i faget sa og de håpte at det ble integrert i undervisningen gjennom å bruke kompetansemålene. Det gjør den sikkert også i en eller annen grad, men dersom formålet og ideene i den generelle delen ikke ligger til grunn for planlegging av undervisning, vil det heller være tilfeldig om de får betydning enn at det var planlagt på forhånd. Dette var også det Nordlandsforskning fant ut gjennom intervjuer av sine lærere, som når de ble spurt ikke-spontant om de hadde hatt mål for læringsutbytte om for eksempel grunnleggende ferdigheter, svarte alle at det hadde de hatt, i motsetning til det de svarte da de ble spurt om dette spontant (Hodgson m.fl. 2012, s.80-81).

#### **5.2.4. Undervisningsmetoder**

Noe av det som var viktig for denne oppgaven var hvordan undervisning i samfunnsfag foregår og begrunnelsene bak planleggingen. Det var forventet at lærerne som stilte seg til disposisjon for denne studien ville ha ulike undervisningsopplegg og ulike begrunnelser for disse, noe som også stemte. Timene som ble observert varierte mellom tavleundervisning, gruppearbeid og muntlig arbeid. Til tross for at læreboka ikke ble like mye brukt som jeg trodde den skulle bli og at muntlige arbeidsmetoder var de vanligste for lærerne i dette prosjektet, er det likevel viktig å se på hva som ble kommunisert i undervisningen i disse timene. I timene til to av lærerne var det mye diskusjon av temaer som jeg ikke vil definere som faktakunnskaper, men heller diskusjoner rundt og holdninger elevene hadde til ulike temaer, i alle disse tilfellene arbeidsliv. Dette hang kanskje sammen med at boka ikke hadde en sterk rolle i disse undervisningstimene. I den tredje lærerens samfunnsfagtimer derimot hadde boka en tydeligere rolle selv om den ikke ble så mye brukt av elevene selv. I dette tilfellet besto undervisningen i aller størst grad av gjennomgang av begreper og mer konkrete kunnskaper fra læreboka og dialogen var i stor grad lærerstyrt. Lærerne i prosjektet ”Evaluering av samfunnsfag i Reform 97” fortalte at de tre mest brukte arbeidsmetodene var diskusjoner, samtaler og gjennomgang av lærebok/pensum (Christophersen 2004, s.111), noe som stemmer svært godt overens med det lærerne som deltok i dette prosjektet sa og gjorde. Det blir da tydelig at også i dette tilfellet er samfunnsfag et snakke-, lese- og lærebokfag, der dialogiske arbeidsmåter og lærerstyrt undervisning er vanligst og i mye mindre grad et



empirisk fag (Christophersen 2004, s.111). Dette kan begrunnes i ,som Christophersen påpeker, at disse arbeidsmetodene er mest utbredt på de høyrere trinnene fordi det er her de mer tradisjonelle kunnskapsmålene dominerer, og dermed kan undergrave mer varierte og elevaktive læringsmetoder.

Det som var felles for alle lærerne i mitt prosjekt var at læreplanen og kompetansemålene lå til grunn for planlegging av undervisning, i tillegg til vurderingsformer og læreboka. Ingen av timene var preget av å være svært lærebokstyrt, men den var til stede og ble brukt i alle timene i større eller mindre grad. Dette i motsetning til det Koritzinsky sier om at de fleste læreres undervisning i stor grad er lærebokstyrt (2014, s.231). Siden lærerne selv sa at det hovedsakelig var læreplanen lå til grunn for planlegging av undervisning var det lett å tenke at undervisningen da ville bære preg av mye elevdeltakelse og elevaktive læringsmetoder, noe som til en viss grad stemte. Samtidig kan man jo spørre seg om det var tilfeldig at alle lærerne befant seg på samme kapittel i boka, eller om dette hadde noe å gjøre med lærebokas oppbygning. Hos to av lærerne var det mye elevaktivitet og timene ga ikke inntrykk av å være preget av faktadominans, snarere det motsatte. Disse timene var preget av å ha mange autentiske spørsmål som var majoriteten av spørsmålene som ble stilt, mens den mer typiske IRE-samtalen bare skjedde noen ganger (Dysthe 2013, s.94). Dette var likevel ikke tilfellet for den siste læreren, som også sa at hun brukte læreplanen som utgangspunkt for planlegging, hennes timer var langt mer lærerstyrt og preget av å ha kunnskapselementer fra læreboka som utgangspunkt.

### **5.2.5. Vurderingsmetoder**

Noe av den kanskje aller mest autentiske empirien i denne oppgaven er vurderingseksemplene jeg fikk fra lærerne som deltok i prosjektet. Disse ble ikke laget med utgangspunkt i at de skulle analyseres i en mastergrad, og vil derfor uten forbehold vise reelle vurderingseksempler og situasjoner tre samfunnsfaglærere benytter seg av. Som Erik Lund påpekte kan skriftlige prøver være med på å kaste lys over kunnskapsbegrepet i praksis, siden disse prøvene er med på å gi viktige signaler om hva lærere oppfatter som viktig kunnskap i samfunnsfag (2001, s.299).

Felles for alle lærerne i prosjektet var at vurderingseksemplene deres både inneholdt reproduksjon av faktakunnskaper og større drøftingsoppgaver eller lignende, men forholdet

mellom disse varierte mellom lærerne. I tillegg var det store variasjoner mellom lærerne for hvilke typer vurderinger de benyttet seg av, men faktakunnskaper var uansett med. Det kan være flere årsaker til at lærerne velger å benytte seg av faktakunnskaper i vurderingssituasjoner. Lærere har sagt at de opplever økt grad av testing av elever etter overgangen til LK06, noe flere var skeptiske til fordi det kunne føre til et fokus på hva som enkelt kunne testes (Hodgson m.fl. 2012, s.158). Det er lettere å vurdere kunnskap som konkret faktabeherskelse med tydelig rette og gale svar enn analytiske oppgaver som i større grad krever at eleven viser ferdigheter og holdninger. For det første går det fortere å vurdere og å rette slike besvarelser, i tillegg vet man at eleven da får en rettførdig karakter og vurdering, noe en av lærerne i dette prosjektet sa at var den største utfordringen med faget. Kanskje har det også sammenheng med at kompetansemålene i samfunnsfag i større grad etterspør kunnskapselementer som er enkle å teste enn de holdninger, verdier og ferdighetene som formålet i faget og den generelle delen av læreplanen vil at elevene skal besitte etter endt opplæring. Det å ”kunne noe” i samfunnsfag blir dermed sterkt knyttet til å kunne svare på spørsmål av en faktisk art (Lund 2001, s.299).

De muntlige vurderingene som ble analysert var derimot i større grad preget av å ha resonnerende, analytiske og drøftende spørsmål der elevene kunne trekke inn egne erfaringer og meninger. Hvorfor det er slik kan ha flere forklaringer, men det kan ha sammenheng med at læreren tar seg mer tid til å lytte til elevenes kunnskaper og ferdigheter i en slik vurderingssituasjon enn når hun skal rette opp mot 30 ulike skriftlige prøver. Det er klart mer tidkrevende med muntlige vurderinger, men elevene kan i disse tilfellene få brukt mer av kunnskapen sin i samfunnsfag enn det å bare gjenfortelle det som tradisjonelt står skrevet i læreboka. Det som står der kan også bli utdatert på et tidspunkt, og ikke lengre være korrekt faktakunnskap. I disse vurderingene ble elevene spurt om å drøfte ulike samfunnsfaglige sammenhenger, si sine egne meninger og bruke ferdighetene de besitter annet enn å redegjøre for ulike samfunnsfaglige begreper. Man skal ikke undervurdere verdien av slik kunnskap, men som det kommer frem av andre deler av læreplanen enn kompetansemålene, er kunnskapselementer i form av faktakunnskaper bare ett av mange kunnskapselementer elevene forventes å vise i en vurderingssituasjon.

## 6. Avsluttende kommentarer

### 6.1. Konklusjon

Målsetningen med denne studien har vært å prøve å besvare hypotesen som antar at samfunnsfag er faktadominert. Gjennom et teoretisk rammeverk og innsamlet empiri har jeg prøvd å besvare dette sammen med de andre forskningsspørsmålene.

I drøftingen kom det frem at både tidsknapphet, bruken av lærebøker og læreplan påvirker lærernes undervisnings- og vurderingsmetoder i samfunnsfag, og at alle disse har en større eller mindre sammenheng.

Hvis vi begynner med tidsknappheten først ser vi at denne var en årsak alle lærerne nevnte som gjorde at samfunnsfagundervisning var vanskelig, og at det førte til at de ikke kom like dypt inn i stoffet som de kunne tenke seg. Dette kunne sees i lys av ”Evaluering av samfunnsfag i Reform 97”, der læreplanens omfang førte til at lærere så seg nødt til å velge bort enkelte temaer, og at læreboken fikk en enda større rolle enn den allerede hadde. I observasjonene ble det sett at elementer i undervisningen ble fjernet på grunn av mangel på tid. Tidsknappheten gjorde seg også gjeldende i vurderingen i samfunnsfaget, der minst en av lærerne nå kun holdt seg til skriftlige vurderinger fordi de muntlige vurderingsformene var for tidkrevende. Det kan derfor konkluderes med at tidsknapphet er noe som er med på å styre samfunnsfagundervisning og -vurdering mot faktadominans, som her innebærer at undervisningen i større grad blir overflatisk, samt at det er en årsak til at lærebokens dominans økes. I teorikapitlet ble det presentert forskning på at læreres undervisning i stor grad er lærebokstyrt, men dette stemte ikke helt overens med datainnsamlingen som ble gjort i dette prosjektet. Disse lærerne brukte alle boken på en eller annen måte, men den hadde ikke en like sterk rolle som Koritzinsky hevder. Begrunnelsene for å bruke læreboka blant lærerne i dette prosjektet grunnet egentlig i elevenes forventninger og behov for stabilitet og noe konkret å forholde seg til. Denne motstanden fra elevene begrenset lærernes mulighet til å bruke andre kilder, da undervisningen ikke nødvendigvis ble noe bedre av det. Læreboka hadde derfor en klar rolle i både undervisning og vurdering, noe som kan ha sammenheng med læreplanens forventninger til hva en lærer skal undervise i på kort tid, i tillegg til at læreboka blir sett på som en god representant for læreplanen- samtidig som den ikke viste seg å være like dominerende som tidligere teori og forskning presenterte den som.

Gjennom empirien kom det tydelig frem at det er læreplanen i faget som er styrende for disse lærernes undervisning i samfunnsfag, selv om blant annet læreboka også gjorde seg gjeldende her. Noe av det som kom klarest frem var at når lærerne snakket om læreplanen var det nesten bare kompetansemålene i faget de henviste til, og ikke andre deler av læreplanen. Lærerne som deltok i dette prosjektet sa også at fokuset på kompetansemålene førte til at elementer i læreplan som formål og grunnleggende ferdigheter ble underkommunisert og glemt. Dette vil igjen ha betydning for hvordan både undervisning og vurdering legges opp, og hva som anses som viktig kunnskap av lærerne.

Man kunne se en tydelig variasjon mellom lærerne for hva som var typiske undervisningsopplegg, men lærerstyrt tavleundervisning var dominerende blant to av disse lærerne. Undervisningsoppleggene var likevel relativt åpne for elevdeltakelse, selv om det var læreren som la føringer for hvordan blant annet diskusjoner foregikk. Boka har vist seg å spille en mindre rolle i disse lærernes undervisning, noe som åpner muligheter for alternative og elevaktive undervisningsopplegg. Kompetansemålene er den største begrunnelsen når det kommer til planlegging av undervisning, noe som kan ha sammenheng med at boka velges bort hos disse lærerne. Det må likevel understrekes at boka var til stedet og ble brukt i alle timene, men den så ikke ut til å ha en veldig dominerende rolle. Tid spiller derimot negativt inn på lærernes oppfattelse og gjennomføring av undervisning. Tidsknapphet påvirker både hvilke aktiviteter som gjennomføres og hva de faktisk har tid til å gjøre i løpet av et skoleår. Gjennom både tidligere forskning og denne empirien kan vi se at samfunnsfag fortsatt er et snakke-, lese- og lærebokfag, der de mest brukte arbeidsmetodene i undervisningen var diskusjoner, samtaler og gjennomgang av lærebok/pensum (Christophersen 2004:111), og i mindre grad et empirisk fag. De tradisjonelle kunnskapsmålene ser fortsatt ut til å dominere, på bekostning av mer undersøkende og varierte undervisningsoppleggene der ferdigheter og verdier har en større betydning. Også vurderingsmetodene varierte mellom lærerne, der de to mest erfarne hadde funnet sine favoritter og brukte de gjennomgående i vurderingene. Det var tydelig at det var de muntlige vurderingsformene som var de som la mest vekt på åpne, drøftende og resonnerende oppgavene, mens de skriftlige i større grad etterspurte svar og definisjoner på mer konkrete faktakunnskaper. Tidsknapphet spilte inn på vurderingene også, der blant annet en av lærerne hadde gått bort fra muntlige vurderingsformer fordi det tok for lang tid. Alle vurderingene etterspør fortsatt mye faktakunnskaper hos elevene, noe som kan ha en sammenheng med at elevene forventer en viss sammenheng mellom vurderingen og læreboka. Likevel blir også kompetansemålene brukt av lærerne når de legger opp og

utformer vurdering, men som de sa selv så var uansett læreboka en god representant for læreplanen.

Det som da kan konkluderes med er at både tidsknapphet, lærebokdominans og læreplanen spiller inn på hvilke valg og metoder lærerne bruker i samfunnsfagundervisning og – vurdering. Dette kan enten være med på å styrke eller svekke faktadominansen i faget, alt avhengig av hvordan læreren selv forholder seg til og bruker disse elementene. Dersom lærere fortsetter å benytte seg av læreboka, bare kompetansemålene i læreplanen og opplever enda større tidsbegrensninger, vil dette påvirke faktadominansen i den grad at den styrkes, som igjen vil påvirke både undervisning og vurdering i faget. Dersom man i større grad klarer å gå bort fra å bruke kun én lærebok, benytter seg av det som ser ut til å være et ubrukt potensiale i læreplanen og i større grad får tid til å gjennomføre hele læreplanen på en god og grundig måte, vil dette kunne være med på å gi lærerne muligheten til å i større grad gjennomføre samfunnsfagundervisning slik de selv ønsker det.

## **6.2. Hva vet vi nå?**

Samfunnsfag har blitt omtalt som et lese-, snakke- og lærebokfag, noe det fortsatt ser ut til å være. Faget skiller seg fortsatt ut fra fag som naturfag, som i langt større grad er et empirisk fag der elevene utforsker på egenhånd i stedet for å bare benytte seg av allerede eksisterende kunnskap på feltet. Om vurderingene i faget blir flere og i større grad tester det som enkelt kan testes kan denne oppgaven verken bekrefte eller avkrefte, men som det kommer frem av alle lærerne er tidsknapphet fortsatt noe som påvirker faget negativt, her også vurderingsformene. Tidsknapphet har lenge vært lærernes ”fiende”, og er det fortsatt. Den er med på å gjøre faget overflatisk og har en negativ betydning for dannelsesaspektet som ligger til grunn i læreplanen. Det som skiller seg ut fra tidligere forskning er lærebokas betydning, der vi lærte at læreboka lenge har hatt en sterk rolle i norsk skole, noe som også gjelder for samfunnsfag. Det denne forskningen kan bidra med er et nytt syn på lærebokas rolle, blant annet at den får mindre betydning i planlegging av undervisning til fordel for læreplanen. Læreplanen er blitt det styrende dokumentet for læreres planlegging og brukes som begrunnelse for både undervisning og vurdering. Lærebokas betydning spiller mest på elevenes forventninger om stabilitet og noe konkret å forholde seg til, og mindre på læreren selv, noe også tidligere forskning delvis kunne bekrefte. Om dette har sammenheng med økt

tilgang på andre kilder eller et generasjonsskifte i læreryrket er uvisst. Læreplanen på sin side ser ut til å ha et litt ubrukt potensiale i samfunnsfag, og da særlig formålet.

Faktadominans har ikke vært et gjeldende begrep i samfunnsfagdidaktikken, men det kan med fordel undersøkes nærmere gjennom både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Mye av forskningen som ligger til grunn i denne oppgaven begynner å nærme seg eldre karakter, og feltet kan med fordel bli tilført nyere forskning. Begrepet kan gjøre seg gjeldende i flere fagkretser og på et større nivå enn det denne oppgaven har hatt som utgangspunkt.

### **6.3. Veien videre for nyere forskning**

Denne oppgaven har gitt et lite innblikk i hvordan ulike elementer spiller inn på noe jeg har valgt å kalle for faktadominans i samfunnsfag. Da resultatene fra denne oppgaven kun benytter seg av intervjuer, observasjoner og analyser på tre lærere, vil ikke resultatene kunne generaliseres til større deler av lærergruppa, verken lokalt, nasjonalt eller globalt. Det trengs derfor både flere kvalitative og kvantitative undersøkelser på temaet, og det hadde vært spennende å kunne generalisere resultater til større lærergrupper i Norge.

I tillegg trenger begrepet faktadominans å få et fotfeste innenfor samfunnsfagdidaktikken. Per nå har begrepet ingen kjent betydning for verken lærere eller lærerstudenter, til tross for at den har en større eller mindre betydning for hvordan både undervisning og vurdering i samfunnsfaget legges opp og gjennomføres. Dette betyr at flere av elementene som har blitt tatt opp i oppgaven trenger å bli mer forsket på for å kunne knytte relevans til faktadominansen. Blant annet er det muligheter for å undersøke videre om det faktisk er sånn at vurderingene i skolen blir flere og i større grad tester det som enkelt kan testes (som faktakunnskaper) etter innføringen av LK06. Dette vil kunne si noe om hvilken kunnskap lærere anser som viktig, og om det i så fall er konkrete faktakunnskaper. Videre vil det absolutt være verdt å undersøke videre hvilken rolle læreboka spiller hos dagens lærere. For hvis det faktisk er sånn at resultatene rundt lærebokens rolle hos lærerne i denne oppgaven kan generaliseres til større lærergrupper, vil det si at teorien og forskningen som allerede eksisterer på temaet begynner å bli utdatert. Dette kan for eksempel ha noe å gjøre med et begynnende generasjonsskifte i læreryrket eller overgangen til LK06. Det vil også kunne være interessant å undersøke hvordan læreplanen brukes av lærerne. I dette legger jeg hvilke deler av læreplanen som aktivt benyttes i arbeidshverdag og undervisning, for som det kom frem av

denne oppgaven er det primært kompetansemålene som har betydning for lærerne, mens de resterende delene av læreplanen enda har et ubrukt potensiale. Til slutt kan man også se på hvilken betydning dette har for elevenes faglige og sosiale prestasjoner på skolen, og om faktadominans kontra åpne, elevaktive varierte læringsmetoder spiller inn på dette.

## 7. Kildeliste

- Anfinsen, R. N. & Christensen, E. (Red.) (2013). *Menneske, natur og samfunn. Lærebok i filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørndal, C. R. P. (2015). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A-B. & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. (s. 171-184). Bergen: Fagbokforlaget
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I Klette, K. (Red.) *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (s. 251-272). 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2012). Utdanning – stabilitet og endring. I Frønes, I. & Kjølørød, L. (Red.) *Det norske samfunn*. 6. Utgave (s. 116-143). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. NF-rapport nr. 4/2012. Hentet fra: [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport\\_04\\_2012.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf)
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>



- Kunnskapsdepartementet (2015). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Lund, E. (2001). Samfunnsfag. I Sjøberg, S. (Red.) *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. (s. 295-337). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og utvikling*. (s. 153-170). Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nystrand, M. (med Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C.) (1997). *Opening Dialogue*. New York, NY: Teachers College Press.
- Opplæringslova (1998). Lov 17. Juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Rautaskoski, P. (2015). Observasjonsmetoder. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og utvikling*. (s. 81-99). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norskforskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2012* (Volum 96). (s. 198-209). Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/npt/2012/03/internasjonale\\_trender\\_innen\\_samfunnsfagdidaktikk\\_-\\_og\\_en](https://www.idunn.no/npt/2012/03/internasjonale_trender_innen_samfunnsfagdidaktikk_-_og_en)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og utvikling*. (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Torney-Purta, J. (2007). Guest Editors Introduction. *Citizenship, Teaching and Learning*, 3 (2), s.1-4.

## 8. Vedlegg

### 8.1. Skriftlig informasjonsskriv

Hei! Jeg er en lektorstudent ved Universitetet i Tromsø som i år skal skrive mastergradsavhandling. Mastergraden er samfunnsfagdidaktisk, og det er derfor ønskelig å ha et knippe lærere med på laget som kan hjelpe meg med å komme i mål i mai 2018. Dette innebærer at jeg ser etter noen lærere som kan være villig til å la meg observere undervisningen sin med påfølgende intervju.

Her kommer en relativt kort skisse av hvordan jeg ser for meg at prosjektet skal gjennomføres. Den endelige prosjektskissen ferdigstilles i samarbeid med instituttet mitt den 01.10.2017.

Mastergraden baserer seg på en hypotese om at undervisning, underveisvurderinger og delvis kompetansemål er preget av faktakunnskaper; mens formål og sluttvurderinger i større grad etterspør vurderende, drøftende, kritiske og skapende kunnskaper. Jeg ønsker å finne ut om dette er tilfellet. Derfor trenger jeg noen lærere i samfunnsfag på videregående skole som vil la meg følge deres undervisning og vurdering slik at jeg får empirisk grunnlag for å bekrefte eller avkrefte denne hypotesen.

Temaet for mastergraden er faktakunnskaper i samfunnsfag. Jeg vil undersøke hvor stor plass faktakunnskaper har i undervisning og vurdering, og gjerne hvilke faktorer som spiller inn på dette.

På bakgrunn av prosjektets tema vil det være lærerrollen og dokumenter som står i fokus, og det vil derfor ikke være nødvendig å inkludere elever i dette prosjektet. Det vil kun være lærerens undervisnings- og vurderingsmetoder som skal forskes på.

Jeg ser for meg at prosjektet først og fremst skjer gjennom observasjon av undervisning. Deretter er det ønskelig med et påfølgende kvalitativt intervju av læreren. Dette vil være nyttig å la læreren fortelle om egne synspunkter på undervisningen og bakgrunnen for den. Til sist ønsker jeg å foreta en dokumentanalyse av lærerens skriftlige vurderinger (ikke elevenes svar, kun vurderingene som legges opp fra lærerens side). Skolen og informanter vil selvsagt anonymiseres, det vil ikke komme frem noen navn i oppgaven.

Masterprosjektet innebærer at jeg følger deg som lærer og din undervisning i samfunnsfag. Hvor lang tid som trengs er ennå litt usikkert, det avhenger av antall undervisningstimer. Men jeg ser for meg at det vil være nødvendig med ca. en ukes observasjon med påfølgende intervju. Dette avtales selvsagt nærmere, og vil også komme frem av den ferdige prosjektskissen.

Masterprosjektet skal fullføres våren 2018 og det er derfor ønskelig for meg å følge undervisningen i januar/februar 2018. Dette vil selvsagt også avtales nærmere, det viktigste er at det passer for deg som lærer.

Oppsummert ønsker jeg å følge din undervisning/vurdering for å se hvor stor del av samfunnsfaget som dreier seg rundt faktakunnskaper. Med masterprosjektet ønsker jeg å finne ut om faktakunnskaper er en stor del av samfunnsfag, hvorfor, hvilke muligheter/utfordringer dette gir, og hvordan læreren legger opp undervisning på bakgrunn av de ressursene hun/han har. Nøyaktig problemstilling/hypotese vil kunne endre seg, men temaet for masterprosjektet vil ha samme fokus som lagt frem i denne skissen.

Veileder for masterprosjektet er Willy Gjerde.

Dersom du har noen spørsmål angående masterprosjektet er jeg tilgjengelig på epost: [birgitte.jt@gmail.com](mailto:birgitte.jt@gmail.com) eller telefon: 46483000.

Ta gjerne kontakt for en helt uforpliktende prat eller dersom noen ønsker å få tilsendt prosjektskissen når den ferdigstilles.

Med vennlig hilsen Birgitte Jørstad Thoresen

## 8.2. Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Faktadominans i samfunnsfagundervisning”*

#### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for prosjektet ligger i en hypotese, som går ut på at undervisning og underveisvurderinger i samfunnsfag preges av å være dominert av å etterspørre rene faktakunnskaper, mens de åpne spørsmålene og kritisk medborgerskap blir nedprioritert og underkommunisert. På den annen side etterspør læreplanens kompetansemål og formål, samt sluttvurderinger/eksamener i større grad mer drøftende, vurderende og kritiske egenskaper/kunnskap. Formålet med prosjektet er å bekrefte eller avkrefte denne hypotesen. Prosjektets hovedproblemstilling er derfor: Er undervisningen i samfunnsfag preget av faktadominans?

#### **Dette er en masterstudie ved lektorutdanningen på Universitetet i Tromsø.**

Utvalget består av samfunnsfaglærere på videregående skoler i Finnmark fordi dette er et utvalg som kan være behjelpelig med å besvare forskningsspørsmålene i denne studien. Samfunnsfaglærere vet selv best hvordan undervisningen i faget legges opp slik den gjør.

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

Deltakelse i denne studien innebærer at du observeres i samfunnsfagundervisning og i etterkant blir intervjuet om denne undervisningen. Spørsmålene vil omhandle blant annet bakgrunn for valg av undervisningsmetoder, bruk av lærebøker og egen forståelse av samfunnsfagets rolle i skolen. Observasjon har en varighet på én ukes samfunnsfagundervisning, intervjuet tar omtrentlig 30-60 minutter. Datamaterialet registreres i notater (observasjon) og lydopptak (intervju).

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og opptak lagres på passordbeskyttede enheter, samt at koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i denne studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2018. Da vil alle personopplysninger anonymiseres og opptak slettes. Alt datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Birgitte Jørstad Thoresen 46483000 / Willy Gjerde 77660279.

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3. Intervjuguide

### Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanning har du?

Tema: Er undervisningen i samfunnsfag preget av faktadominans?

1. Hvilken rolle har samfunnsfag, etter din mening, i skolen?
2. Hvorfor ble samfunnsfagundervisning lagt opp slik den ble denne uken?
3. Hvilke undervisningsmetoder bruker du mest? Hvorfor?
4. Er samfunnsfag et vanskelig fag å undervise i?  
- Hvis ja/nei: hvorfor?
5. Synes du at samfunnsfagundervisning generelt er preget av en faktadominans?  
- Hvis ja: hva gjør du for å løse det?
6. Hvordan utformes primært vurdering i faget? Skriftlig/muntlig prøve, gruppearbeid, innleveringer, og lignende?

Tema: Kan man i så fall begrunne faktadominans i en lærebokdominans?

1. Hvilken betydning har læreboka i samfunnsfag for din undervisning?
2. I hvor stor grad føler du at du trenger læreboka for å legge opp god undervisning?
3. Synes du at læreboka er en god mal for å legge opp undervisning? Er det noen mangler?
4. Etter din mening; ville samfunnsfagundervisningen blitt bedre eller dårligere hvis man ikke brukte læreboka i undervisning?

Tema: Er sammenhengen mellom fagets læreplan og sluttvurderinger og fagets undervisning og underveivurdering fruktbar?

1. Hvor stor betydning har læreplanen for din undervisning?
2. Bruker du læreplanen som veiledning når du legger opp undervisning?  
- Er det enkelt/vanskelig å bruke læreplanen?
3. Synes du læreplanens kompetansemål er tilrettelagt god samfunnsfagundervisning?

4. Er eksamen en faktor du tar hensyn til når du legger opp undervisning/vurdering?
5. Etter din erfaring; skiller læreplanens formål og kompetansemål seg ut fra hvordan du legger opp egen undervisning?

Tema: Hvilke muligheter og utfordringer gir dette læreren i et fag som er i kontinuerlig utvikling?

1. Hva ser du på som den største utfordringen i samfunnsfagundervisning?
2. Ser du noen fordeler samfunnsfagene har som andre fag ikke har?
3. I hvor stor grad får du brukt egen fantasi og didaktisk kunnskap når du legger opp undervisningen?
4. Hvis du kunne vært med å utforme samfunnsfagets læreplan og lærebøker; hvilke endringer ville du eventuelt gjort?

Annet:

1. Noe du vil legge til?