

Institutt for historie og religionsvitenskap

Elevers begrepsforståelse i skolens historiefag

En historiedidaktisk studie

—
Linda Magnesholen

Masteroppgave i historie (HIS-3980 integrert lektorutdanning 8-13) - mai 2016

Forord

Å skrive en masteroppgave var noe jeg aldri trodde *jeg* skulle gjøre. Så omfattende, så stort og så umulig, tenkte jeg. Likevel har jeg nå fullført og kan se tilbake på et femårig lektorstudie med mange gode minner. I løpet av arbeidet med masteroppgaven har jeg nærmest fått et religiøst forhold til begrepsforståelse. Jeg har vært svært engasjert, for det meste motivert og har slukt all litteratur jeg har kommet over med stor glede. Prosessen har gått nokså smertefritt, men jeg er glad jeg endelig er i mål og kan starte i læreryrket.

Jeg vil gjerne takke min kjære Merville som har støttet meg hele veien og hjulpet meg med gjennomlesing av oppgaven i tider hvor jeg ikke hadde troa. Du er unik!

Veilederen min Rolf Inge Larsen ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har vært en sann fryd å arbeide sammen med. Takk for at du har hjulpet meg gjennom alle forvirringer og frustrasjoner, og takk for at du har bidratt med god veiledning og alltid vært tilgjengelig.

Videre vil jeg gjerne takke Gro, Ludvig og Kenneth for alle morsomme, fine og lange dager både på og utenfor lesesalen. Dere har vært enestående med deres faglige innspill og kløktige hoder. Jeg vil også si takk til Thomas som stilte opp som dyktig opponent for meg i masterseminaret.

Til slutt vil jeg rette en takk til elevene og læreren jeg har brukt som forsøkskaniner i undersøkelsene mine. Uten dere hadde ikke dette prosjektet sett dagens lys og jeg er takknemlig for at dere ville stille opp.

Tromsø, 15.05.16

Linda Magnesholen

Sammendrag

Å oppnå faglig begrepsforståelse er noe lærere skal forsøke og utvikle hos elevene i skolen, men hva om elevene utvikler sin egen måte å forstå begreper på? Denne oppgaven er først og fremst en teoretisk historiedidaktisk oppgave hvor det blir lagt fram hva som skal øke elevenes historiefaglige forståelse gjennom nøkkelbegreper og innholdsbegreper. Historiebevissthet er også et aspekt elevene forstår begreper gjennom. Ved å se begreper i fortid, nåtid og framtid, skal elevene identifisere ulike kontekster begrepet kan brukes i og ut i fra dette vil det være enklere for eleven å forstå temaene i historiefaget som noe helhetlig. Begrepene i historiefaget dukker hovedsakelig opp for elevene via læreboka, og gjennom lesing og ved bruk av metakognisjon, skal dette øke elevenes forståelse og oppfordre til ytterligere refleksjon i faget.

Oppgaven inneholder også to spørreundersøkelser og ett intervju som er gjennomført med ett års mellomrom. Via undersøkelsene har jeg forsøkt å kartlegge hvordan en ungdomsskoleklasse arbeider med begrepene i historiefaget, og om de får økt faglig anvendelse gjennom å bruke en begrepsordbok som jeg utviklet i min praksisopplæring våren 2015. I tillegg har læreren til klassen besvart et spørreskjema, hvor svarene gir et bilde av hva læreren tenker om å fokusere på begreper i faget, samt *hvordan* begrepene arbeides med.

Begrepsordboka skal lages av elevene selv ved at de får introdusert fem punkter. Disse skal fylles inn med blant annet definisjoner, faglige setninger og synonymer. Elevene skal også diskutere begrepet i samspill med medelever. Det er elevenes egne forståelser som skal komme fram i begrepsordboka.

Mine funn tydeliggjør at begrepsordboka er nyttig for elevene så sant de bruker den jevnlig og over tid. Flere av elevene oppgir at de får forståelse for begreper ved å lese mye og å pugge. Det sistnevnte er et resultat til ettertanke fordi det viser seg at pugging ikke genererer forståelse eller øker faglig refleksjon. Når elevene ikke har brukt verktøyet på ett år forklarer de at de ikke har sluttet å jobbe med begreper, men resultatene viser at de ikke lenger er like opptatte av det å forstå.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	III
Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Tidligere arbeid og litteraturpresentasjon.....	2
1.3 Oppgavens struktur	5
Kapittel 2: Begrepsavklaring	7
2.1 Begrepslæring, begrepsforståelse, begrepsanvendelse	7
2.2 Metakognisjon.....	7
2.3 Begrepsordbok	8
Kapittel 3: Teori	11
3.1 Nøkkelbegreper og innholdsbegreper	11
3.2 Kunnskapsløftet K06	16
3.2.1 Læreplan i samfunnsfag	17
3.2.2 Generell del av læreplanen.....	18
3.2.3 Lesing av fagtekster	20
3.3 Konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori	22
3.3.1 Ludvigsen-utvalgets arbeid i sammenheng med læringsteori	25
3.3.1.1 En fagdidaktisk case: klassesamfunnsbegrepet	26
3.4 Historiedidaktikk og historiefaget i skolen	28
3.4.1 Historiebevissthet.....	29
3.4.2 Begrepshistorie	32
3.4.2.1 Forventningshorisont og erfaringsrom	33
Kapittel 4: Metode	35
4.1 Kvalitativ metode: spørreskjema og intervju	35
4.2 Gjennomføring av intervju og spørreskjema	36
4.2.1 Valg av informanter	36
4.2.2 Undersøkelse 1: spørreskjema og intervju vår 2015.....	36
4.2.3 Undersøkelse 2: spørreskjema vår 2016	37
4.3 Etikk, reliabilitet og validitet	38
4.3.1 Deltakende observasjon – ”den doble rollen”	39

Kapittel 5: Kilder	41
5.1 Muntlige kilder/spørreundersøkelser	41
5.2 Kildekritikk og feilkilder.....	41
5.3 Datapresentasjon/resultater	42
5.3.1 Undersøkelse 1: vår 2015	42
5.3.2 Undersøkelse 2: vår 2016	47
Kapittel 6: Begrepsordbokas funksjon	59
6.1 Begrensninger ved begrepsordboka	63
Kapittel 7: Konklusjon.....	66
7.1 Veien videre	68
Litteraturliste	69
Vedlegg.....	72
Vedlegg 1	72
Vedlegg 2	73
Vedlegg 3	78
Vedlegg 4	80
Vedlegg 5	81

Kapittel 1: Introduksjon

”Når vi skal lære et fag, må vi lære de begrepene som faget har utviklet over lang tid, og som benyttes når man leser, skriver og snakker i og om faget” (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 60). For å tilegne seg denne kunnskapen er eleven nødt til å ha forkunnskap, begrepsforståelse, evnen til refleksjon og ikke minst en utviklet metakognisjon. I undervisningssammenheng innebærer dette at eleven har kunnskap om sin egen måte å tenke på og hvordan han/hun forstår begreper og tid. Særlig i skolens historiefag vil arbeid med begreper være en sentral del, da faget i seg selv bygger på nettopp begreper, både håndfaste og abstrakte, som ikke kan unngås, enten det gjelder lesing av tekster, skriving av tekster eller klasseromssamtaler/-diskusjoner. Begrepsforståelse i historiefaget kan aldri stå alene som én læringsmetode, men den er en del av en rekke metoder som brukes for å oppnå faglig refleksjon og faglig kunnskap hos eleven (Lilliestam, 2013).

Det finnes per dags dato lite forskning på hvordan elever og lærere arbeider med begreper. Læringsmetoder for begrepsstilegnelse finnes i hopetall, men disse metodene innebærer gjerne memorering og andre kortsiktige metoder, som for eksempel ordkort eller begrepsprøver. Gjennom praksisopplæring i ungdomstrinnet våren 2015, undersøkte jeg hvordan elever arbeider med begreper i historieområdet av samfunnsfag, og utviklet en *begrepsordbok*. Med *begrepsordboka* ønsket jeg at elevene skulle få en helhetlig fagforståelse, samt en dybdeforståelse av begreper slik at de kunne anvende dem korrekt i forhold til både tid og kontekst. Dette mener jeg er fordelaktig for elevene både i og utenfor skolen fordi det skaper faglig trygghet og mulighet for deltakelse.

1.1 Problemstilling

Begreper er et sentralt element innenfor historiefaget i skolen, og hvordan begrepene anvendes er særs viktig. Å utvikle elevens begrepsforståelse i skolens historiefag øker faglig refleksjon. I min oppgave vil det bli lagt vekt på at det er eleven selv som skal arbeide med begrepene gjennom *begrepsordboka* og at jeg kun har lagt til rette for at arbeidet skal gjennomføres. Sammen med lærerplanen og historiedidaktisk teori vil det fremstilles en analyse av begrepsarbeid i klasserommet. Gjennom et historiedidaktisk og

pedagogisk perspektiv ønsker jeg å belyse nødvendigheten av begrepsforståelse i skolens historiefag. Min problemstilling lyder derfor som følgende:

Elevens egen begrepsutvikling som verktøy for historieforståelse, faglig anvendelse og faglig refleksjon.

1.2 Tidligere arbeid og litteraturpresentasjon

Det finnes forskning på begrepslæring i seg selv, men som nevnt er det få undersøkelser eller lite forskning knyttet til akkurat min type undersøkelse om elevers egne forståelse av begrepene i historiefaget. Filosof og pedagog Paul Martin Opdal skrev i 1983 *Begrepsanalyse og pedagogikk* og her begynner begrepsanalyse i den norske skolen. Opdal er med denne boka en pionér, som går fra viktigheten av begreper rundt tenkning i filosofidisiplinen til å argumentere for "[...] at begrepsanalyse bør spille en viktig rolle også for pedagogikkfaget" (Opdal, 1983: 114). Videre har Koselleck, før Opdals bok, forfattet utallige bøker om begrepers betydning og spesielt etymologien rundt begrepene. Koselleck har fra 1970 og utover skrevet om dannelsen av og historien til begreper; ulike verk ble samlet og oversatt til dansk. Boka *Begreber, tid og erfaring* (2007) tar for seg blant annet hvordan betydningen av begreper endrer seg over tid og hvordan nye begreper skapes gjennom oppkomsten av den moderne verden. Menneskers historiebevissthet i forhold til fortid, nåtid og fremtid er også i fokus. Koselleck har også fokusert på at begreper får ulike betydninger i ulike kontekster. Dette er noe jeg vil ta opp i denne oppgaven, men det som savnes fra feltet er nøyaktig *hvordan* elevene arbeider med begrepene i klasserommet, altså den didaktiske bruken av begreper. *Hvordan* forstår elevene egentlig begreper? Dette er ikke ment for å undersøke hva som skjer fysisk, men mer en didaktisk undersøkelse som fanger opp skolens, og da spesielt Kunnskapsløftets mål med historiefaget, jf. kapittel 3.2.1.

Begrepene i historiefaget må arbeides med slik at den faglige forståelsen øker og at begrepene også faktisk kan *anvendes* faglig. Den faglige refleksjonen rundt begrepene bør også fremkomme i arbeidet med begreper i skolen. Den svenske historiedidaktikeren Anna-Lena Lilliestam skrev i 2013 en doktorgradsavhandling, *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*,

hvor hun undersøker elevers anvendelse og forståelse av begrepene *aktør og struktur*. I tillegg har hun studert hvordan de samme elevene tilegner seg historisk kunnskap gjennom disse begrepene. Lilliestam tar også opp viktigheten av begrepsforståelse som en del av fire kategorier som skal bidra til et fullstendig kunnskapsutbytte i historiefaget, og hun argumenterer for at ingen av tilnærmingene kan opptre alene for at dette skal foregå. Avhandlingen er det nyeste forskningsmaterialet jeg har funnet på feltet, og hun undersøker tilnærmet likt hva jeg ønsker å studere, men der hun dykker ned i to spesifikke begreper forsøker jeg å se generelt på begreper brukt i skolens historiefag.

Historiebevissthet er en av Lilliestams kategorier, og historiebevissthet er både skrevet om og forsket mye på av ulike bidragsyttere. Her vil jeg trekke fram historiedidaktikeren Erik Lund, som Lilliestam også benytter seg av i sin avhandling. Lunds *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2011) tar opp begreper satt i sammenheng med historiebevissthet og dette gir et godt innblikk i viktigheten av begreper i undervisningen. Både Lund og Lillestam mener at begrepsforståelse alene ikke nødvendigvis øker elevers historieforståelse, men forståelsen er en del av en rekke faktorer. Å være bevisst historien er noe alle er (Lund, 2011: 25), men han argumenterer for at visse elever *mener* de er såkalt historieløse, hvor de kun tar innover seg det som blir servert i massemediene (Lund, 2011: 24). Videre gir han i boka eksempler på ulike strategier undervisningen kan tilby ved begrepslæring. Lund er opptatt av TrenTanken (TT) (2011: 68), som er en metode for å blant annet tilegne seg begreper i samhandling med metakognisjon. Denne metoden vil ikke inngå i mitt bidrag til læringsmetoder i skolen, men nevnes her for å vise at det allerede finnes utarbeidede verktøy som skal tjene samme formål jeg ønsker å oppnå.

Flere didaktikere, på lik linje med Erik Lund, har gjort seg gjeldende i feltet. Lise Kvande og Nils E. Naastad har skrevet boka *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2013) og for alle som formidler historie vil dette være en håndbok som tar opp ulike deler som viser til viktigheten av historiefaget. Kvande og Naastad bidrar med historiedidaktisk teori, og bruker i boka fagterminologi som er særegent for historiefaget. Herunder finner vi blant annet historiebevissthet, som er satt i sammenheng med Kosellecks begreper *forventningshorisont* og *erfaringsrom*, se kapittel

3.4.2.1. Disse begrepene knyttes til min oppgave ved at de omhandler forståelse av fortid, nåtid og framtid. Boka tar for seg forslag til begrepsarbeid i skolesammenheng, hvor grovt sett innholdsbegreper er satt i forbindelse med *historie som fortelling*, og nøkkelbegreper blir presentert i forbindelse med *historie som prosess og sammenheng*. I tillegg blir mange av nøkkel- og innholdsbegrepene presentert i tilknytning til andre historiedidaktiske temaer.

To av artiklene som anvendes i denne oppgaven er fra Utdanningsforbundets fagtidsskrift *Bedre skole* og forfatterne er Nora E. Hesby Mathé med sin "Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva skal vi med begrepene?" (2015) og Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken med "Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene" (2008). Mathé tar opp at begreper i samfunnsfag er et viktig aspekt å arbeide med, men det er *hvordan* de blir jobbet med på hun drar fram som mest nevneverdig. Skjelbred og Aamotsbakken skriver om elevers leseforståelse i faglige tekster, hvor avkoding, ulike lesestrategier og metakognisjon er temaer som gis som viktig for lesingen. Hovedsakelig bruker de naturfag og norskfaget som eksempler, men målet er likevel det samme som for historiefaget; å lære seg "[...] fagets tekstkultur" (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 59). I begge artiklene er begreper i fokus; i Mathés artikkel blir det hevdet at begreper fremmer læring i samfunnsfaget, og hos Skjelbred og Aamotsbakken heter det at begrepene tilegnes gjennom lesing.

Stort sett benytter jeg meg av norske bidragsytere, men det finnes også internasjonale arbeid gjort på feltet. Språkbruk knyttet til tenkning og forståelse har blitt skrevet om av blant annet psykolog Lev Vygotsky (2001), psykolog David Ausubel (2000), og Steven A. Stahl og William E. Nagy (2006), henholdsvis professorer i psykiatri og pedagogikk. *Word knowledge*, eller kunnskap om ord, samt lesestrategier, er også noe som har blitt arbeidet med. Her kan det nevnes artiklene "Bringing the "Social" Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History" av Deborah A. Macphee & Emily J. Whitecotton (2011) og "From Words to Concepts: Focusing on Word Knowledge When Teaching for Conceptual Understanding Within an Inquiry-Based Science Setting" av Berit S. Haug & Marianne Ødegaard (2014). I etterkant av arbeidet med undersøkelsen har jeg oppdaget at Stahl og Nagy har laget en metode som *begrepsordboka* – den er i alle fall nærliggende formålet med mitt verktøy. Metoden er som følgende: "(a) identifiser

the critical attributes of the word, (b) give the category to which it belongs, (c) discuss examples of the word, and (d) discuss nonexamples of the word” (2006: 77-78).

Jeg har valgt å ikke ha hovedfokus på arbeidet gjort av forfatterne i avsnittet over fordi det vil stort sett vike for langt unna min opprinnelige historiedidaktiske undersøkelse. Blant annet handler Haug & Ødegaards artikkel om begrepsforståelse i naturfag (som for øvrig er forsket en god del på), og selv om den antakeligvis kan overføres til arbeidet med å forstå begreper i andre fag, vil det ikke utdypes i denne oppgaven. Det er da heller mer naturlig å vise til arbeidet gjort av Macphee & Whitecotton som belyser begreper i *social studies*, altså samfunnsfag, eller Stahl & Nagys bok som tar opp hvordan barn lærer begreper. I tillegg er det fornuftig å vise til David Ausubels *The Acquisition and Retention of Knowledge* og hans fremstilling av elevers tankemåte rundt de ulike delene av begrepsforståelse.

1.3 Oppgavens struktur

Første kapittel inneholder bakgrunn for oppgavens tema og problemstilling. I tillegg presenteres det tidligere arbeid og litteratur fra både didaktikk- og begrepsfeltet. Andre kapittel inneholder definisjoner av begreper som blir brukt fortløpende i oppgaven. Disse vil defineres slik at de forstås ut fra mine samlede ideer om hva jeg oppfatter som essensielt for begrepsforståelsen hos elever. Samtidig vil det forekomme faktiske definisjoner av begrepene. De anvendes stort sett likt gjennom hele oppgaven, men der de avviker fra sin definisjon, vil dette bli påpekt.

Tredje og fjerde kapittel inneholder mitt teoretiske grunnlag for oppgavens analyse, samt metodene jeg har benyttet meg av. Her presenteres relevant litteratur som først og fremst omhandler hva Kunnskapsløftet K06 sier om begrepsarbeid i skolens historiefag, og deretter tar jeg for meg historiedidaktisk teori, samt læringsteoriene av Piaget og Vygotsky. Som metode har jeg brukt kvalitative intervju og spørreundersøkelser. Disse undersøkelsene ble først utført våren 2015, og deretter ble det gjennomført enda en spørreundersøkelse våren 2016. Alle de kvalitative metodene som er brukt er utført i samme 9. klasse ved en ungdomsskole i Tromsø. Det er også nødvendig å diskutere metodenes reliabilitet og validitet, samt etikken som ligger til grunn for å forske i læreryrket.

Femte kapittel inneholder kildene som har blitt brukt i forskningen. Kildene er elevene som var intervjuobjekter og respondenter for spørreskjemaet. Her blir også mine datafunn presentert og analysert. Det sjette kapittelet inneholder begrepsordbokas funksjon knyttet mot det teoretiske grunnlaget. Diskusjonen bygger på argumenter for at det bør være mer fokus på begrepsarbeid i klasserommet og at eleven skal tilegne seg faglig anvendelse som munner ut i historiefaglig forståelse.

Avslutningskapittelet inneholder en konklusjon av problemstillingen. Ettersom problemstillingen er formulert som en påstand og ikke et spørsmål, vil konklusjonen ikke kunne bli presentert som et svar. Det vil snarere bli fremstilt intervjuetresultatenes betydning for elevens faglige anvendelse og utvikling av historiefaglig forståelse.

Vedlagt ligger intervjuguide, intervjuresultat, spørreskjemaene fra *vår 2015* og *vår 2016*, samfunnsfagprøve og godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Kapittel 2: Begrepsavklaring

2.1 Begrepslæring, begrepsforståelse, begrepsanvendelse

Begrepslæring brukt i denne oppgaven må ikke forveksles med *læring* generelt. Læring er definert av pedagogen Gunn Imsen (2005: 168) som noe flersidig, men utfallet er alltid at eleven sitter igjen med kunnskap. Det finnes ulike typer læring, for eksempel læring som gjenkalling, også kjent som memorering, læring som abstraksjon og læring som tolkningsprosess med sikte på forståelse (Imsen, 2005: 165-167). De to sistnevnte er den typen læring jeg anvender i denne oppgaven. *Læring som abstraksjon og tolkningsprosess* innebærer at læring foregår i en dypere tilstand enn for eksempel *læring som gjenkalling*. Når eleven abstraherer eller tolker vil han/hun konstruere informasjonen med egne forståelser eller egne ord, og tolke virkeligheten ved bruk av *sin forståelse* (ibid.). I tillegg mente psykolog Jean Piaget at læring som krever forståelse er det samme som utvikling (Imsen, 2005: 228). Dette passer til min bruk av de tre aspektene *begrepslæring, begrepsforståelse og begrepsanvendelse*; forståelsen av noe du lærer innebærer at du *utvikler deg mot* endelig kunnskap.

Å forstå et begrep er derfor ikke det samme som å lære et begrep. For å komme til forståelsen av begrepet må man gjennom tre ledd. Først *lærer* man det, ved å for eksempel bli presentert begrepet, deretter *forstår* man det, og det tredje leddet er å *anvende* begrepet. Med dette mener jeg at forståelsen for et begrep kommer først når man kan anvende begreper man har lært seg og forstått det i riktig kontekst. Altså vil begrepslæring føre til begrepsforståelse, som igjen skal sørge for en fornuftig begrepsanvendelse. Å *lære* seg begreper vil antakeligvis tilhøre det å memorere eller å gjenkjenne ord, og uten *forståelsen* bak begrepet vil *anvendelsen* være nærmest umulig fordi eleven bruker et begrep han/hun egentlig ikke forstår.

I denne oppgaven bruker jeg *begrepsarbeid* når det er snakk om at elevene arbeider med begreper i klasserommet.

2.2 Metakognisjon

Metakognisjon er bevissthet og kunnskap om ens egen tenkning. Hvordan man forstår, hvordan man leser og hvordan man resonerer. Ved utvikling av begrepsforståelse er

metakognisjon hos eleven at han/hun er nødt til å tenke over sin egen tankemåte for å anvende et begrep. *Hvordan* man skal bruke et begrep i en undervisningssituasjon krever kunnskap om kunnskapen en selv sitter inne med (Lund, 2011; Skjelbred & Aamotsbakken, 2008). Spørsmål eleven kan stille seg er "Hvilken viten eller kunnskap har jeg? Hva kan den brukes til? Hvordan forholder min faglige viten seg til mine intuitive oppfatninger? Hvordan bruker jeg min viten til å løse problemer?" (Kvande & Naastad, 2013: 47).

I denne oppgaven vil metakognisjon være nødvendig å se i sammenheng med elevenes konstruksjon og utvikling av *begrepsordboka*. Sekretariatsleder i Ludvigsen-utvalget (jf. kapittel 3.1), Hege Nilssen, presenterer undersøkelsen på Orstad skole i Rogaland hvor de har arbeidet mye med metakognisjon i tilknytning til den gode samtalen. I den forbindelse må elevene ved skolen *tenke over hvordan de resonerer*, samt *tenke over sine egne strategier*. Et eksempel fra Orstad skole som kan illustrere hvordan metakognisjon ble aktivert i min undersøkelse blir beskrevet følgende:

Ofte diskuterer elevene sammen to og to. I fagene bruker elevene ulike verktøy for å reflektere sammen over sammenhenger, likheter og ulikheter i det de lærer. Noen ganger diskuterer elevene også høyt i klassen. Hva lærte vi? Hvordan lærte vi det? En viktig del av skolens arbeid er å veilede elevene slik at de kan reflektere over og se ting i sammenheng. Et mål med å prioritere metakognisjon og refleksjon i elevenes læring i fag er å bidra til at elevene ser sammenhenger mellom fag, sine egne læringsprosesser, og at de kan knytte det de lærer, til dagens samfunn. (Nilssen, 2015)

I dette eksempelet vises det at *elevene skal se sammenhenger mellom fag*, men i mitt tilfelle vil elevene se sammenhengen mellom ulike aspekter i *ett fag*.

2.3 Begrepsordbok

Begrepsordboka er et verktøy elevene brukte i samfunnsfagtimene under min praksisopplæring våren 2015 ved en ungdomsskole i Tromsø. Vi hadde om temaene "Fra union til selvstendig nasjon" og "Europa erobrer verden" (Nomedal & Bråthen, 2007: 92, 108) fra læreboka *Kosmos 9*. Begrepene som dukket opp i disse kapitlene var mange og ikke minst nye for elevene. *Begrepsordboka* ble til etter et ønske om å samle

flere læringsstrategier i én metode, slik at elevene kunne lage en *bok* med egne forståelser. I dette arbeidet ble elevenes metakognisjon aktivert. *Begrepsordboka* inneholdt fem punkter som skulle fylles ut, i motsetning til Stahl og Nagys metode som inneholder fire punkter og med litt annet innhold i punktene, spesielt punkt b og d, se kapittel 1.2. Der Stahl og Nagy mener at man skal kategorisere ordet, vil ikke elevene i sin *begrepsordbok* måtte gjøre dette, men likevel kan de diskutere om det er et nøkkelbegrep eller et innholdsbegrep, se kapittel 3.1. Punkt d hos Stahl og Nagy er å diskutere ikke-eksempler på ordet, men dette punktet er ikke trukket inn i *begrepsordboka* jeg har utviklet.

I begrepsordboka skal eleven:

1. *Definere begrepet med dine egne ord*
2. *Lage en faglig meningsbærende setning med begrepet*
3. *Finne et synonym til begrepet*
4. *Tegne begrepet som et symbol eller handling, eller skriv ut et bilde/symbol*
5. *Diskutere og/eller forklar begrepet med/for sidemannen*

Etter hvert var det meningen at eleven skulle eliminere de punktene han/hun ikke følte gav nytte for egen læring, fordi det var et såpass tidkrevende opplegg. *Begrepsordbøker* finnes allerede, men jeg har her utviklet en egen variant og dette er mitt bidrag til læringsmetoder i skolen. Dette verktøyet må ikke misforstås med en hvilken som helst annen ordbok; den skal ikke være et ferdiglaget oppslagsverk som elevene kan finne fram til definisjoner og bruksområder av ord og begreper. Tvert i mot skal elevene konstruere oppslagsverket selv for sitt eget bruk, og jeg har kun bidratt med rammene rundt. *Begrepsordboka* kan foreløpig kun brukes til analysering av én type kategorisk grupperte begreper; innholdsbegreper, se kapittel 3.1.

Noe som også er viktig å merke seg er at noen elever har hørt et begrep, men de forstår det ikke nødvendigvis intuitivt. De forstår altså ikke hva som ligger *bak* begrepet. Ved slike tilfeller er det nødvendig å arbeide jevnlig med forståelsen av begrepene. Når elevene får utvikle sitt eget verktøy til hjelp i faget, vil det trolig være enklere for dem å oppnå den historiefaglige forståelsen. Ved å utforme innholdet i *begrepsordboka* på egenhånd, vil de få muligheten til å reflektere, både faglig og metakognitivt, over

betydningen av begrepet. De skal skrive definisjoner, lage setninger, tegne symboler eller lignende på egenhånd, før de til slutt må diskutere sammen med andre elever betydningen av begrepet. En nærmere beskrivelse av verktøyet, samt begrensninger det fører med seg blir diskutert i kapittel 6.1.

Kapittel 3: Teori

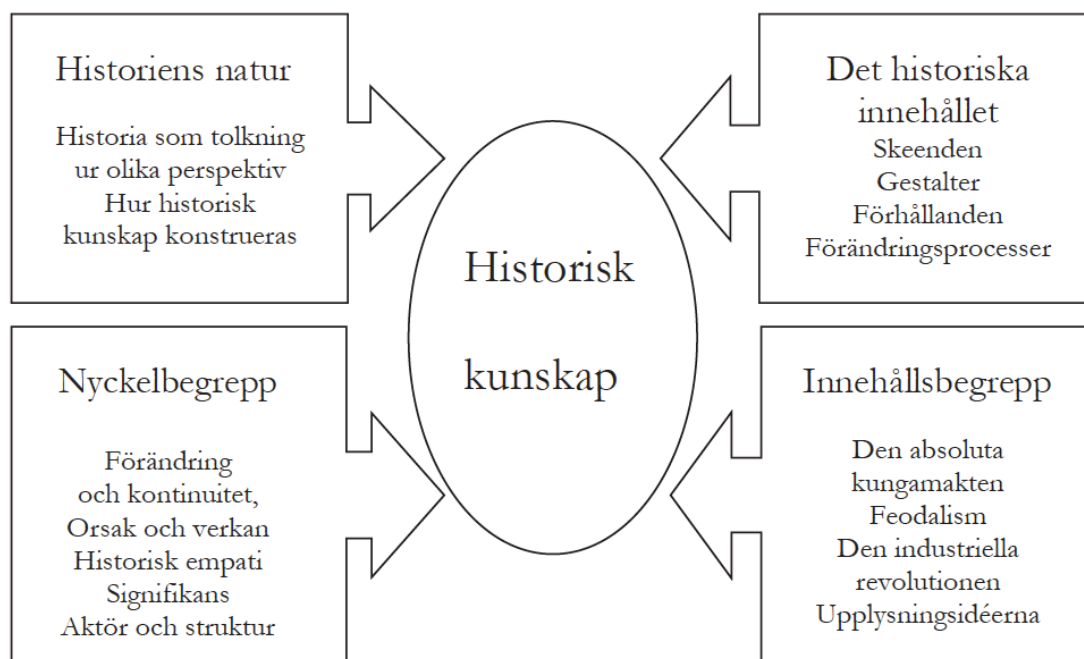
Det finnes få forskningsresultater som peker direkte på hvordan elever øker faglig forståelse eller utvikler sin faglige anvendelse ved hjelp av begrepsforståelse i skolens historiefag. Læringsmetoder tar ofte for seg begrepslæring i skolens historiefag, men det er få konkrete metoder for hvordan elevene bør arbeide med begrepene for å øke forståelsen. Dette fører til at elevene lærer seg begreper uten at de sitter igjen med en helhetlig forståelse og kunnskap om hvordan begrepene skal anvendes. Med andre ord, selv om elevene blir presentert for begrepene i faget, vil ofte forståelsen for hva begrepene innebærer og hvordan de skal anvendes utebli.

Sentralt i denne oppgaven står Kunnskapsløftet, og ønsket om å presentere de aktuelle delene av dette dokumentet er nødvendig. Underveis i arbeidet med oppgaven viste det seg å være mer fornuftig å presentere nøkkelbegreper og innholdsbegreper innledningsvis i teorien, da de allerede tas opp i kapitlet om Kunnskapsløftet. På den måten er det avklart hva som ligger bak begrepene og diskusjonen knyttet til disse. Dette er også grunnen til at nøkkelbegreper og innholdsbegreper ikke avklares i kapittel 2, fordi de må utdypes ytterligere.

3.1 Nøkkelbegreper og innholdsbegreper

Didaktikerne jeg anvender i denne oppgaven bruker kategoriene *nøkkelbegreper* og *innholdsbegreper* når de snakker om inndeling av ulike begreper tilknyttet historiefaget. Jeg har også valgt å bruke disse betegnelse, da de synes å være mest brukbare i min oppgave. Imidlertid er det én didaktiker som benytter seg av en annen type inndeling, Nora E. Hesby Mathé. Hun skriver også om begreper delt i to kategorier, på lik linje med blant annet Erik Lund, men har en annen oppfatning av kategoriene. Der Mathé bruker betegnelse *funksjonsord* og *innholdsord* (Mathé, 2015: 69-70), bruker Lund de mer vanlige *nøkkelbegreper* og *innholdsbegreper* (Lund, 2011: 19). Funksjonsord hos Mathé er bindeord som for eksempel fordi, allikevel eller dersom, mens hos Lund inneholder nøkkelbegreper for eksempel tid, årsak eller endring. Innholdsbegrepene og innholdsordene blir i følge de to didaktikerne forstått likt (Lund, 2011: 33-34). Lunds nøkkelbegreper er stort sett de samme som også blir anvendt av andre didaktikere.

Nøkkel- og innholdsbegreper er to av fire aspekter som er vesentlig for oppnåelse av historisk kunnskap, i følge Lilliestam (2013: 43), og de må arbeides med i samspill mellom historiens natur og det historiske innholdet, som regnes som de to siste aspektene (ibid.) I følge den britiske historielektoren Christine Counsell kategoriseres nøkkelbegreper og historiens natur som *skills*, mens det historiske innholdet og innholdsbegreper går under *content* (Counsell, 2000 i Lilliestam, 2013: 43-44). Dette vises av Lilliestam (2013: 43) i figuren under.



Figur 1 "Den ämnesteoretiska modellen. Fyra aspekter av historisk kunnskap i samspel"

Det vil ikke diskuteres direkte rundt verken historiens natur eller det historiske innholdet på dette tidspunktet, men aspektene blir indirekte dratt inn i framstillingen av nøkkel- og innholdsbegreper fordi de naturligvis henger sammen. Poenget med figuren er for å vise at begrepsforståelse ikke kan foregå alene, men den er en del av flere aspekter for å oppnå historiekunnskap. Hvis man skal tilegne seg historisk kunnskap må man få med seg flere aspekter enn bare innholdet. Det er lite nyttig med kunnskap om du ikke forstår *hva* eller *hvorfor* det er slik. Det kan diskuteres om kunnskap er noe som innebærer at du faktisk også har forståelsen, men likevel kan det tenkes at en ensidig tankegang i historiefaget minker kunnskapen.

Nøkkelbegreper er begreper i historiefaget som blant annet *årsak*, *virkning*, *kilde*, *aktør* og *struktur*. Det er nødvendig å nevne at ulike didaktikere kategoriserer nøkkelbegrepene ulikt. Som nevnt i kapittel 1.2, har Lilliestam forsket på elevers historietenking rundt begrepene *aktør* og *struktur*, men i følge Lilliestam selv, vil ikke disse begrepene nødvendigvis være kategorisert som nøkkelbegreper. Dette tolkes dithen at de også kan dukke opp som innholdsbegreper ved å si at *en aktør* kan være en person, og som Mathé vil påstå er begreper som omhandler personer et *konkret innholdsbegrep* (2015: 70), se kapittel 3.4. Det samme kan gjelde for *struktur*, som ikke nødvendigvis må være *en samfunnsstruktur*, men kan også være et bygg. Imidlertid er det mest vanlig at *struktur* helst tilhører nøkkelbegreper.

Jeg anvender i denne oppgaven både Lilliestams og Lunds definisjoner av både nøkkel- og innholdsbegreper. Begge didaktikerne bruker konkrete definisjoner og setter dem i sammenheng med andre historiefaglige aspekter, som for eksempel historiebevissthet, se kapittel 3.4. *Nøkkelbegreper* fungerer slik at elevene skal kunne vise sin kompetanse i historiefaget (Lilliestam, 2013: 43) og "[...] er grunnlaget for historiske spørsmål og argumentasjon" (Lund, 2011: 19). De er den type begreper som blir usynlige i fagstoffet, fordi de foreligger aldri direkte, men sys inn faget slik at de viser et mønster som former framstillingen av innholdet (ibid.). For eksempel står det sjelden direkte i lærebokteksten at *årsaken til 1. verdenskrig var...* eller *endringene som skjedde etter den industrielle revolusjonen...*, dette er noe elevene skal identifisere ut i fra forståelsen av teksten, enten alene eller i samarbeid med klassen. Nøkkelbegreper skal altså være et slags verktøy for å analysere innholdet. *Innholdsbegreper* skal anvendes for at elevene skal vise sin forståelse for *innholdet* i faget (Lilliestam, 2013). De er tett knyttet til det historiske innholdet og sammenfatter hendelsesforløp, hverdagshendelser, forandringsprosesser eller lignende i ett begrep (Lilliestam, 2013: 40). Begrepene i denne kategorien kan være blant annet *demokrati*, *revolusjon*, *opplysningstidens ideer* eller *konge*. Disse må nødvendigvis stå i sammenheng med tid, hendelser, forandring eller forstås ut fra en helhet, og de kan forflyttes til ulike kontekster der begrepet vil bety noe helt annet. Innholdsbegreper må som regel arbeides med sammen med nøkkelbegreper, slik at eleven får et helhetlig verktøy for å tenke historisk og å tilegne seg dybdeforståelse (Lilliestam, 2013).

Begrepene i historiefaget viser seg å være det som legger grunnlaget for videre forståelse, og dette vises godt med et eksempel hos Lilliestam: "Feodalism studeras i sitt historiska sammanhang, ett historiskt skeende förklaras i termer av orsak och verkan och ett historiskt innehåll studeras i relation till något utvalt perspektiv" (2013: 42). Akkurat her brukes innholdsbegrepet *føydalisme* og nøkkelbegrepet *årsak-virkning* som et eksempel, men det kan absolutt byttes ut med andre begreper. I 9. klasse, hvor min undersøkelse fant sted, arbeides det med hvorfor historiske hendelser oppstår og hva konsekvensene av disse er, men å avdekke årsaker og virkninger ut fra læreboka kan være vanskelig. Det er ikke bare innholdsbegreper som er nødvendig å ta stilling til, men også nøkkelbegrepene som skal gjøre historiefaget strukturert og meningsskapende. Historikeren Peter Lee presenterer nøkkelbegreper som noe eleven skal bruke for å utvikle sin forståelse i faget gjennom begrepene og oppnå en *faglig progresjon* (Lee, 2005 i Lilliestam, 2013: 41). Elever kan se at endringer i hendelser skjer enten raskt eller langsomt, mens andre hendelser er preget av stillstand. Dette viser et eksempel av forståelse for nøkkelbegrepene *kontinuitet* og *forandring* (Lilliestam, 2013: 41). Forståelsen av dette blir analysert i kapittel 6.1, hvor Erik Lunds beskrivelse av nøkkelbegrepet *endring* blir tatt opp.

I lærebøker er det en underforstått oppfatning av innholdsbegreper, men dette viser seg ofte å være lite korrekt i møte med klasserommet (Lund, 2011). Lærebøkene inneholder ordforklaringer, men definisjonene skaper ytterligere spørsmål hos noen elever. Ofte forklarer de entydig hva begrepene eller ordene betyr. De settes sjelden inn i kontekst, og inneholder heller ikke en note på at de må sees i sammenheng med tiden de står til. Innholdsbegrepet *kommunist*, for eksempel, forklares med "tilhenger av kommunistisk ideologi" (Kosmos, u. d.) i *Kosmos'* ordforklaring på nett¹. Dette er en korrekt definisjon av begrepet *kommunist*, men hva mer ligger bak? Forståelig nok kan ikke en ordforklaringsliste inneholde alle mulige definisjoner eller forklaringer på når og hvor begrepet skal brukes; dette er noe som skal arbeides med i klasserommet. I lærebokteksten kommer det fram i hvilken tidsperiode *kommunistene* tilhører, og vil forhåpentligvis gi eleven en forståelse av hva en kommunist er i den gitte tidsperioden og den gitte konteksten. Likevel har begrepet endret seg over tid, og dette i sammenheng med at også samfunnet har endret seg. *Kommunist* før og nå må diskuteres

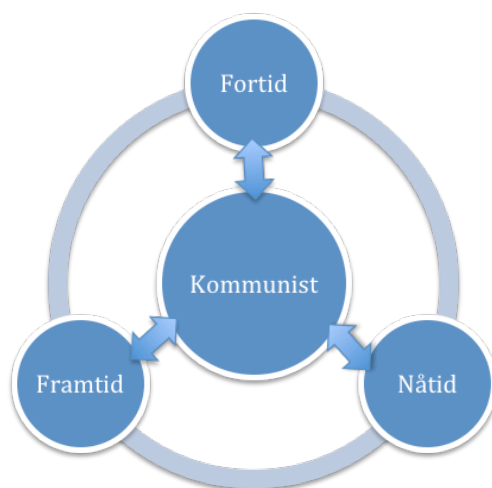
¹ Ordforklaringen til læreboka *Kosmos 9* finnes kun i nettressursene tilhørende boka.

slik at eleven får en oppfatning av hva en kommunist er, slik at de er rustet til å anvende begrepet i korrekt sammenheng.

For å problematisere denne definisjonen, dukker det nå opp to nye begreper: *kommunistisk* og *ideologi*. Det er først og fremst viktig å kunne forskjellen på *kommunist* og *kommunistisk*. Eleven må ha innsikt i hva *kommunisme* er for å forstå denne forskjellen. Forskjellen er jo egentlig at *kommunist* er *aktøren*, mens *kommunistisk* er en beskrivelse av *ideologien*. For å forstå må eleven få historiebevissthet (se kapittel 3.4) rundt innholdsbegrepet *kommunisme*. Fra et fortidsperspektiv er det et økonomisk og politisk system i den forstand at *årsaken* til kommunismens opphav må forstås fra et erindrende perspektiv. Virkningene av årsaken kan også forstås ut fra innholdsbegrepene. Eleven må bruke nøkkelbegrepene aktør, kilde, årsak, virkning og struktur for å analysere innholdsbegrepet *kommunisme*, men også for eksempel *kald krig*, *Sovjetunionen* og *planøkonomi* eller *klassekamp* og *revolusjon*.

Forstår man *kommunisme* i et nåtidsperspektiv vet man at kommunismen har blitt mindre aktuell i den vestlige verden. Her kan eleven bruke nøkkelbegrepene *årsaker*, *virknings* og *kilde* for å analysere hvorfor dette skjedde. Til slutt, hva er kommunismens *ettervirkninger*? Basert på hva vi vet fra før, hvilke(n) forventningshorisont(er) kan skapes videre på bakgrunn av erfaringsrommet? Som vi da ser av eksempelet må nøkkelbegreper brukes for å analysere innholdsbegrepet. En *kommunist* er en enkeltaktør i en *ideologi*, et tankesett å se verden på, som oppstod under visse omstendigheter påført av *endringer* i samfunnet.

Innimellom alle disse analysene, dukker det kanskje opp flere nøkkelbegreper og innholdsbegreper eleven må forholde seg til. Ved å sette begreper inn i *begrepsordboka* for å analysere ett og ett av dem er tidkrevende, men nyttig. Eleven får en oversikt over en historisk prosess og oppnår forhåpentligvis dybdeforståelse, og kan videre trekke både korte og lange linjer mellom andre hendelser og prosesser. Akkurat i dette tilfellet kan det være nødvendig å se *kommunisme* i alle tre tidsdimensjoner samtidig, at det blir som et belte som sirkler rundt kjernen av begrepet. Min illustrasjon av dette ser slik ut:



Figur 2 Begrepsforståelse i et tredimensjonalt tidsperspektiv, jf. kapittel 3.4

Figuren illustrerer begrepet *kommunist* som ses i både et fortids-, nåtids- og framtidsperspektiv, hvor alle tidsdimensjonene må settes opp mot hverandre og de henger alle sammen for en full forståelse av selve begrepet.

3.2 Kunnskapsløftet K06

Kunnskapsløftet K06 er et styringsdokument til bruk for lærere i den norske skolen, og i forhold til tidligere reformer har denne reformen et såkalt friere utgangspunkt når det gjelder kompetansemål. Læreren tolker kompetansemålene på sin måte og dermed blir undervisningsmetoder og undervisningstemaer ulike fra skole til skole, ofte også fra klasserom til klasserom. Historiedidaktisk sett er det en slags felles enighet om hvordan historiefaget skal formidles, og dette kan leses ut fra læreplanen. Igjen, dette tolkes ofte ulikt hos ulike lærere, men teoretisk sett skal læreplanen være et veiledende dokument.

Jeg anvender to deler fra Kunnskapsløftet; **Læreplan for samfunnsfag** (3.2.1) og **Generell del** (3.2.2). Delene inneholder retningslinjer og kompetansemål som viser til hvorfor begrepslæring bør være en sentral del i historie-/samfunnsfaget. Samlet sett må disse delene av læreplanen ses på som ett dokument. I ungdomsskolen er ikke historiefaget skilt ut som et eget fag, men er et område innen *samfunnsfag*. Under min praksisopplæring, som denne oppgaven tar utgangspunkt i, underviste jeg på ungdomsskolen i samfunnsfag, men med kompetansemål fra historieområdet fra læreplanen.

3.2.1 Læreplan i samfunnsfag

Samfunnsfaget i ungdomsskolen er delt opp i fire hovedområder: Samfunnskunnskap, Geografi, Historie og Utforskaren. Etter 10. årstrinn skal eleven kunne identifisere ulike sider ved historieområdet som gir dem rett kompetanse i samsvar med fagets formål. I denne oppgaven dreier det seg om kompetansemål fra historieområdet i læreplanen, og under presenteres to kompetansemål, som var aktuelle for min undersøkelse våren 2015, og som viser forekomsten av ulike typer begreper (jeg har merket innholdsbegreper i **uthevet skrift** og understreket nøkkelbegreper):

- Finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens **Noreg**, og diskutere korleis **samfunnet** kunne ha vorte dersom² desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- Gjere greie for **kolonialisme** og **imperialisme** og gje døme på **avkolonisering** (Utdanningsdirektoratet, 2013: 9)

Disse kompetansemålene viser bruken av både nøkkel- og innholdsbegreper, se kapittel 3.1, og som vi ser er de spredt ganske likt. Likevel er det kun visse innholdsbegreper som fremkommer. Hva som ligger bak valget av akkurat disse begrepene er ikke begrunnet noe sted i *læreplanen*. Det siste kompetansemålet over viser til at eleven skal kunne definere *kolonialisme* og *imperialisme*, samt gi eksempler på *avkolonisering*. Disse begrepene dukker eksplisitt opp i læreboka til klassen, *Kosmos*, og kan i følge lektorene og lærebokforfatterne Nomedal og Bråthen (2007) forklares på flere forskjellige måter; både fra et fortids- og nåtidsperspektiv. Det finnes tre forskjellige typer imperialisme – militær³, økonomisk og kulturell. Videre står det skrevet at i dag er det mest vanlig med økonomisk og kulturell imperialisme, og at militær imperialisme er uakseptabelt. Her kan man forklare at militær imperialisme forstås som okkupasjon med våpenbruk, og at denne type handling har skiftet form. Det er ikke lenger verken akseptert eller vanlig at land blir erobret på samme måte. Samtidig kan man si at det fortsatt forekommer militær imperialisme, eksempelvis Israel og Palestina eller NATO i Afghanistan. Sistnevnte hvor NATO ikke har installert seg med et sentralstyre, men allikevel har en

² *Funksjonsord* hos Mathé (2015: 69-70).

³ "Med *militær imperialisme* mener vi at et land overtar kontrollen i et annet land med militære virkemidler som våpenbruk eller trusler om våpenbruk" (Nomedal & Bråthen, 2007: 121).

militær tilstedeværelse i form av NATO-styrker, og invaderer derfor mer eller mindre indirekte.

Etter revisjonen av *Læreplanen i samfunnsfag* i 2013 vil det være nødvendig å vise til *Utforskaren*. Under følger to kompetansemål:

- Bruke samfunnsfaglege *omgrep* i fagsamtaler og presentasjonar [...]
- Skrive samfunnsfaglege tekstar med presis bruk av *fagomgrep*, grunngjevne konklusjonar og kjeldetilvisningar
(Utdanningsdirektoratet, 2013: 9)

Ordene jeg har satt i kursiv viser til de to gangene ordet *omgrep* blir brukt, mens under historieområdet i læreplanen blir det ikke brukt en eneste gang. Det kan umiddelbart se ut til at man *ikke* skal legge like stor vekt på begrepsarbeid ved arbeid med historieområdet fra læreplanen, men om man tolker hvert enkelt kompetansemål, ser man at den like fullt inviterer til dette. Selv om *begrepsarbeid* eller lignende ikke fremkommer under historieområdet i læreplanen er *Utforskaren* ment som et område hvor "[...] elevene kan bygge samfunnsfaglig forståelse" (Utdanningsdirektoratet, u. d.: 2). *Utforskaren* kom, som nevnt, etter revisjonen av *Læreplanen i samfunnsfag* i 2013 og metodene beskrevet i *Utforskarens* kompetansemål gjelder for alle hovedområder i samfunnsfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, u. d.). Det er derfor meningen at kompetansemålene fra hvert området skal kombineres med kompetansemål fra *Utforskaren*, for eksempel å kunne gjøre greie for kolonialisme og imperialisme i en presentasjon hvor man bruker faglige begreper.

3.2.2 Generell del av læreplanen

Generell del består av flere kapitler med ulik vinkling som sier noe om hva som skal ligge til grunn for opplæringen. Kapitlene "Det arbeidende menneske" (Utdanningsdirektoratet, 1993: 9) og "Det allmenndannede menneske" (Utdanningsdirektoratet, 1993: 14) inneholder underkapitler som omhandler blant annet hvordan opplæringen skal kunne gi god allmenndannelse, oppmuntre til egen læring, forstå det ukjente og tilegne seg konkret kunnskap, og hvordan lærerens rolle skal være i undervisningen. I følge *Generell del* skal læreren vise til skolen som et miniatyrsamfunn hvor man skal trekke linjer mellom dette og samfunnet utenfor.

Tilpasset opplæring er også ført under disse kapitlene, og sier blant annet at "undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse" (ibid.). Ved bruk av *begrepsordboka* er lærerens rolle viktig fordi han/hun skal legge opp undervisninga tilpasset etter elevenes forkunnskaper.

Generell del sier at eleven skal få undervisning i det ukjente, men også at eleven må bygge opp sine egne ferdigheter på bakgrunn av undervisningen. Det er nemlig eleven selv som står for læringen og "[g]od undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats" (Utdanningsdirektoratet, 1993: 10), fordi lærer og elev, eller elever seg imellom bygger stillaser for hverandre, jf. Jerome Bruner i kapittel 3.3. Å lære det ukjente fra det kjente, vil si at elevene bruker induktiv metode; de aktiverer forkunnskap i læring av ny kunnskap. Ved å forstå noe ukjent ut i fra det kjente, det eleven allerede vet, vil han/hun tilegne seg ny kunnskap om det ukjente. Å sammenligne ukjent informasjon med noe en allerede vet, for eksempel begreper eleven allerede forstår, er grobunn for videre læring. (Utdanningsdirektoratet, 1993: 10) For at elevene skal bli gode samfunnsborgere slik læreplanen oppmuntrer til, er det blant annet gjennom historiefaget, og også samfunnsfaget, dette gjøres.

Leser man *Generell del* av læreplanen med historiebrillene på, er det mange av retningslinjene i dokumentet som passer godt inn i skolens historiefag og dets formål. Blant annet finner vi under innledningen: "Undervisningen må derfor vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft stadig har endret menneskenes levevilkår og livsinnhold, og under hvilke historiske vilkår det har skjedd. [...]" (Utdanningsdirektoratet, 1993: 5). For at elevene skal få til dette, må de nødvendigvis ha de rette forutsetningene og bakgrunnskunnskapene, og dette oppnås via historiefaget og dets begreper. Ikke minst ser vi her relevansen av historiebevisstheten, jf. kapittel 3.4.1, og å kunne sette seg inn i og forstå andre tider. Videre står det at " Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse" (Utdanningsdirektoratet, 1993: 10), hvilket viser til et av få steder det står i *Kunnskapsløftet* at *begrepsforståelse* bør være en del av undervisningen.

3.2.3 Lesing av fagtekster

Lesing i samfunnsfag er i følge Kunnskapsløftets *Grunnleggende ferdigheter* blant annet å kunne "[...] utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske." (Utdanningsdirektoratet, 2013: 5). Ved å utforske en faglig tekst må man ta for seg tekstens innhold, og som vi vet, inneholder historiefaglige tekster en god del begreper som trengs og klargjøres – både nøkkel- og innholdsbegreper. Ved å lese tekster får man tatt i bruk både *begrepslæring*, *begrepsforståelse* og *begrepsanvendelse*, fordi "lesing er evnen til å tilegne seg og å ta i bruk ord, begreper og innhold i tekster og kontinuerlig reflektere over det leste" (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 60).

Flere bidragsyttere til artikkelen *Lesing i samfunnsfag* mener at utvikling av elevers ordforråd eller ordforståelse vil øke leseforståelsen i faget (Utdanningsdirektoratet, u. d.). I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakkens artikkel *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* skrives det blant annet om metakognisjon i samhandling med lesing, og de skriver følgende om begreper i tekst:

Metakognisjon vil si at vi har en bevissthet om vår egen lesing; vi vurderer egen leseprosess samtidig som vi leser. Det vil for eksempel si at vi oppdager når vi misforstår ord eller begreper, går vi tilbake når vi leser feil, vi merker om vi hopper over ord eller hele linjer, vi henter oss inn når vi har vært ukonsentrerte osv. (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 58-59).

Hvis eleven da i verste fall hopper over hele linjer fordi han/hun ikke forstår begrepene, hvordan skal eleven da forstå det han/hun leser? Helheten i teksten vil falle bort og eleven mangler deler av innholdet. Førforståelsen som gjerne står til lesingen er derfor viktig å arbeide med. Hvis eleven vet noenlunde hva teksten handler om, i det minste har kjennskap til begrepene i teksten, vil lesingen foregå mye enklere (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 59). Det er vanlig i undervisningen at elevene leser *først*, og deretter ser på begrepene som var uforståelige. Et alternativ er å plukke ut begreper i forkant av lesingen, undersøke dem og deretter begi seg ut i teksten. I *undersøkelse 2*, se 5.3.2, stiller jeg spørsmålet om elevene tenker nøye gjennom ordene som dukker opp i teksten de leser, og flesteparten svarer ja. Likevel kan det diskuteres om dette skal foregå inni eleven alene, eller om det bør gjøres i plenum.

Metakognisjonen foregår helst inne i eget hode, men å tenke over begreper som dukker opp i teksten kan absolutt gjøres i plenum. Som det også skrives av Skjelbred & Aamotsbakken (2008), har elevens metakognisjon sviktet dersom han/hun ikke oppdager selv at sammenhengen ikke gir mening nettopp fordi de ikke tenker over ordene som står til hverandre. Eksempelet som brukes i artikkelen er at elevene de har undersøkt hos leste "undermenn" i stedet for "underarmen, og "figurtappe" når det egentlig stod "fingertuppene" (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008: 59). Dette er så klart enkeltord, og for øvrig dukket de opp i naturfagtekster, men likevel viser det til elevens tankegang og lesestrategi. Hvis elevene i tillegg til å lese feil ord, hopper over setninger fordi de ikke har vært borti begrepet før, er det svært vanskelig for dem å oppnå full forståelse.

Historiefaget, og samfunnsfaget, inneholder mange abstrakte begreper og fagtermer som ofte heller presenteres som metaforer, "[...] for eksempel "400-årsnatten" og "Den kalde krigen"" (Shanahan og Shanahan 2008, 2012 i Utdanningsdirektoratet, u. d.: 3). Når elevene da kommer over begreper som dette, kan det være mange ulike oppfatninger knyttet til dem. *400-årsnatten* omfatter årene Norge var i union med Danmark, men ved førstegangs lesing og umiddelbar oppfatning, kan det høres ut som begrepet betyr noe helt annet. I dette tilfellet vil ikke begrepet kunne bety noe annet i andre kontekster, men forståelsen av begrepet i seg selv, kan være vanskelig å fatte om man ikke har hørt det før fordi det kan bli tolket *for* bokstavelig. Det samme gjelder *Den kalde krigen* – var det kaldt når krigen foregikk, hva vil det si at en krig er *kald*? Som mange vet, var det kort fortalt forholdet mellom USA og Sovjetunionen som var *kaldt*, som i at det var spenning mellom de to stormaktene og at den typiske krigføringen ikke foregikk direkte mellom dem. Når man snakker om en person i en positiv forstand, omtaler man gjerne vedkommende som *et varmt menneske*. Her er motsetninger en viktig faktor, og elever i ungdomstrinnet kjenner til dette konseptet, men likevel kan det være vanskelig å gripe fatt i *kald krig*. Det motsatte av *krig* er *fred*, og dermed forstår man umiddelbart at krig *ikke* er fred, men tilstandene under *den kalde krigen* var mer komplisert enn som så, med blant annet annet høyt spenningsnivå og krigføring via stedfortreder.

Dette kan imidlertid også problematiseres ved at man definerer *krig*, og hva det kan bety. Som regel kaller man en spade for en spade, og sier at *krig er krig*, men den kan dukke opp i ulike former. Definisjonen av krig er "væpnet kamp mellom stater eller folkegrupper" (Guttu, 2005), men hva hvis elevene har hørt at Norge er i krig? Noen vil påstå at Norge indirekte deltar i krig, blant annet i Afghanistan, Irak og Libya (Faremo, 2010; RødUngdom, u. d.), og hvis man begynner å sammenligne Norges deltakelse i disse krigene med for eksempel 2. verdenskrig eller får en forståelse av krig som er lik *den kalde krigen*, vil eleven trolig bli svært forvirret. At Norge deltar i krigene i Midtøsten påvirker ikke nordmenn i hverdagen på lik linje med de andre nevnte hendelsene, men begrepene må likevel tas stilling til. Forholdet mellom ordforråd og leseforståelse er i følge Stahl & Nagy komplisert, men eleven øker begge deler ved å bruke metoder og verktøy som er "comprehensive, multifaceted, and long term" (Stahl & Nagy, 2006: 25). Dette vil si at i stedet for kortsiktige læringsmetoder, som nevnt i kapittel 1, ikke bør benyttes. Ved å bruke metoder som heller er såkalte *langsiktige* eller *long term*, vil forståelsen bli mer anvendbar. Poenget er at førforståelsen møter et ord: krig. Aktivering av forkunnskap med den nye, for eksempel *kald krig* forandrer kunnskapen, se Piagets konstruktivistiske læringsteori og skjemaer i kapittel 3.3.

3.3 Konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori

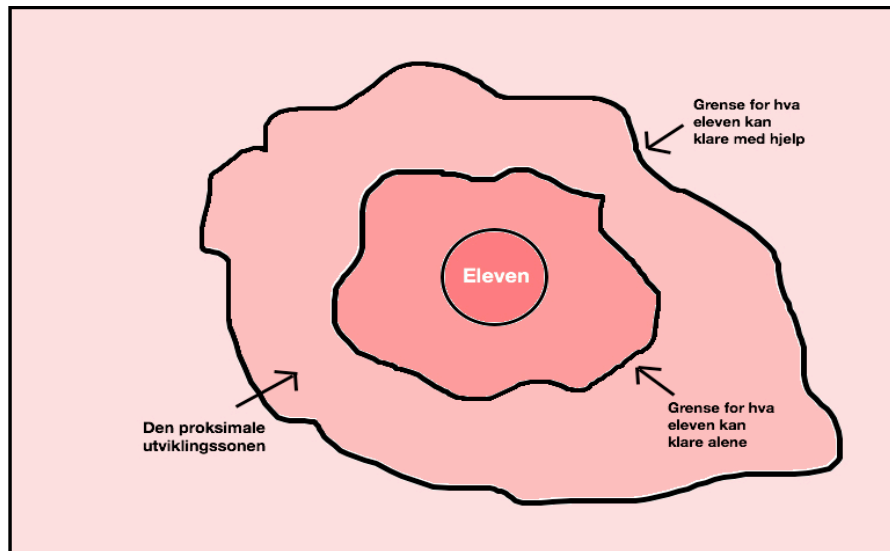
Psykologen Jean Piaget har utviklet kognitiv læringsteori som bygger på prosessene som foregår inne i hodet når vi lærer (Imsen, 2005: 205), hvilket henger tett sammen med metakognisjon. Går vi dypere inn i teorien finner vi konstruktivistisk læringsteori som er en forlengelse av det kognitive teorigrunnlaget. Den konstruktivistiske læringsteorien innebærer at eleven konstruerer kunnskap, kalt skjemaer, som består av erfaringer og forestillinger. Et skjema er den kunnskapen du har, og når du får ny kunnskap assimilerer eller akkomoderer du i det skjemaet du allerede har. Eleven kan ha en forestilling av, eller erfaring med, et begrep, og akkomoderer denne kunnskapen slik at det nye som læres bygges oppå den gamle, og dermed skaper en ny forestilling. Ved assimilasjon utvider eleven sitt skjema ved at ny kunnskap passer inn med det han eller hun allerede har forestilt seg (Lyngsnes & Rismark, 2007).

I følge Imsen kan ikke kunnskap dannes *mellom* voksne og barn, men barnet må *konstruere* sitt eget kunnskapsunivers basert på hvilke ytre forståelser det har (2005:

247). Hva et barn kan konstruere på egenhånd avhenger gjerne av modenhet og alder, derfor er det ikke alle elever som får til dette på lik linje med andre, det er altså forskjeller hos elevene som tilsier hvordan de eksempelvis konstruerer en forståelse rundt et begrep. Hos de elevene som ikke kan resonere logisk, men likevel kan svare når de resonerer spontant, skal læreren, ifølge utviklingspsykologen Margaret Donaldson (1978 i Imsen, 2005: 245), spørre seg hvorfor dette skjer hos eleven. Det er nemlig bevist "[...] at barn kan tenke relativt avansert i dagligdagse situasjoner" (Imsen, 2005: 245), og dette tolkes derfor videre som at noen elever ikke evner å resonere faglig i en klasseromssituasjon, men når de får bruke sin egen strategi, får de det til. Det er også viktig etter Piagets teori at læreren tilpasser undervisningen etter elevenes forutsetninger, hvilket begrepsordboka skal benyttes til. Når elevene får et verktøy til å konstruere sin egen forståelse inn i *begrepsordboka*, har forutsetningene blitt tatt høyde for og elevene kan benytte sine egne verktøy for å konstruere og resonere. Piagets teori er anvendbar i flere tilfeller, spesielt når det dreier seg om "hvordan vi utvikler vår kunnskap [... og at den er] et godt utgangspunkt for analyse av læringsprosessen" (Imsen, 2005: 228).

Vygotskys *sosiokulturelle læringsteori* er også aktuell ved begrepsarbeid. Den innebærer primært at barn lærer gjennom sosialt samspill, hvor også språket er en viktig del for oppnåelse av kunnskapstilegnelse (Lyngsnes & Rismark, 2007: 69). *Den proksimale utviklingssonen* (Imsen, 2005: 259), figur 3, viser til at eleven erfarer kunnskap ved hjelp av andre mennesker i et sosialt samvær, enten om det er mellom lærer og elev eller elev og elev. Teorien sier videre at læreren skal virke som en medierende part og *dra i gang* eleven slik at han/hun kan tilegne seg kunnskap. Likevel skal læreren hjelpe akkurat nok til at eleven fortsatt kan strekke seg videre og få en utfordring. Til slutt klarer eleven å utføre handlingen på egenhånd. Det er viktig å utnytte den proksimale sonen slik at eleven kan mestre, og som lærer må man forstå elevens nivå (Bråthen, 1996 i Imsen, 2005). *Den proksimale utviklingssonen* er tilnærmet likt *stillasbygging* hos psykologen Jerome Bruner, som har videreutviklet tanker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2005). Ved *stillasbygging* skal læreren guide eleven i riktig retning mot kunnskap, men eleven er nødt til å finne fasitsvaret selv. Dette kan også, likt som i *den proksimale utviklingssonen*, skje mellom elever, altså at læreren ikke nødvendigvis må være den som bygger stillaset. Elevene kan bygge stillaser for

hverandre, men hvis elevene ligger på et omtrent likt faglig nivå, vil stillasene deres ikke utvikles helt ut, derfor er det mest fornuftig at to elever med ulikt nivå diskuterer seg i mellom (Lyngsnes & Rismark, 2007).



Figur 3 Den proksimale utviklingssonen

Hos både Vygotsky og Piaget ser vi viktigheten av lærerens rolle i forhold til elevens kunnskapstilegnelse, selv om den fremstilles noe ulikt. Hos Vygotsky er det viktig at læreren er der som en medhjelper slik at eleven får små ledetråder langs veien for å mestre på egenhånd, mens hos Piaget skal læreren være en kartlegger av "[...] forkunnskaper elevene allerede hadde og tilpasse undervisningen slik at læringsaktiviteten skjer i grenselandet for elevenes eksisterende kognitive strukturer" (piagetfan, 2012). Dette sitatet er hentet fra bloggen *piagetfan* som drøfter den kognitive teorien basert på både Imsens (2005) og Lyngsnes & Rismarks (2007) argumenter. Videre skrives det i bloggen:

Med andre ord må læreren planlegge aktiviteter som påkaller en ubalanse i elevens kognitive strukturer for at eleven skal handle aktivt i forhold til lærestoffet, slik at eksisterende skjemaer utvides/endres. En undervisningstime som for eksempel består utelukkende av mange like matteoppgaver krever kun assimilasjon hos elevene, ikke akkomodasjon, og utbredt bruk av slike metoder vil derfor gi lite læringsutbytte. (piagetfan, 2012).

Ved kun assimilering vil læringsutbytte være minimalt og det brukes mattetimer med mange like oppgaver som et eksempel. I *begrepsordbokas* tilfelle vil det bli bruk for både akkomodasjon og assimilering, selv om selve oppgaven i seg selv er konstant. Rammen rundt verktøyet er fast, men innholdet endres fra begrep til begrep. Eleven *vet* litt om et begrep fra før, eller har sin forståelse av det, men ved arbeid med begrepsordboka vil eleven kunne tilegne seg ny kunnskap.

3.3.1 Ludvigsen-utvalgets arbeid i sammenheng med læringsteori

Kunnskapsdepartementet opprettet i 2013 et offentlig utvalg kalt Ludvigsen-utvalget for "[...] å vurdere grunnopplæringens fag [...] opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv" (Ludvigsen-utvalget, 2014), samt "[...] vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden" (Ludvigsen-utvalget, 2014). Utvalget består av elleve personer med ulik bakgrunn, blant annet fra feltene pedagogikk, næringsliv og medisin. I følge Ludvigsen-utvalget er læring "[...] en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon." (Ludvigsen-utvalget, 2014: 32). Piagets teori er videre sentral i læringsprosessen, men også Vygotskys sosiokulturelle teori. Hva eleven føler, hva som motiverer/ikke motiverer, dens sosiale ferdigheter og relasjoner påvirker hvordan læringen foregår. Imidlertid skilles det ikke her mellom *læring* og *forståelse*. Hvis læring dermed defineres som over, hvor kommer forståelse inn? Om en elev "[...] bruker egen tenkning i ulike sammenhenger" (Ludvigsen-utvalget, 2014: 32), men også tenker over hvordan tilegnelsen skjer, vil ikke dette være utslagsgivende for om vedkommende *forstår* kunnskapen som tilegnes. Likevel kan det tenkes at eleven *lærer*, altså "får vite om", og reflekterer over "hva var det jeg *egentlig* lærte nå, og hvordan forsto jeg det?", noe som kan resultere i en forståelse av den nye eller endrede kunnskapen.

Sitatet fra Ludvigsen-rapporten over, om hva læring er, faller under den konstruktivistiske læringsteorien. Tenk over følgende: Når eleven "[...] tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap" (Ludvigsen-utvalget, 2014: 32). Dette er det samme som akkomodasjon og assimilering innenfor Piagets teori. Det sosiokulturelle er ikke å spore i akkurat dette sitatet, men videre i rapporten skrives det at "læring skjer ved at tenkning, følelser og motivasjon utvikles gjennom et samspill",

noe som vil falle under Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Ved arbeid med begrepsforståelse vil både Vygotskys og Piagets teori være anvendbare, og en kombinasjon av begge er å foretrekke. Ett av punktene i *begrepsordboka* omhandler et samarbeid, hvor man sammen skal diskutere eller forklare begrepet. Et annet punkt i *begrepsordboka* dreier seg om å definere begrepet med egne ord og å lage en faglig meningsbærende setning. Her er det viktig at eleven tenker over hvorfor han/hun velger å forklare og rekonstruere begrepet på akkurat den måten det gjøres. Hva elevens følelser er, forkunnskap han/hun har, og hvilke sosiale og kulturelle forhold som ligger i bunnen hos eleven, vil ha mye å si for læringsresultatet. Hvis to elever diskuterer eller lærer hverandre et begrep, kan det høyst sannsynlig tenkes at *måten* de tenker på påvirker resultatet. Under vises en case med et begrep som kan forstås ulikt med bakgrunn i tilhørighet.

3.3.1.1 En fagdidaktisk case: *klasesamfunnsbegrepet*

Én elev kan være vant til å snakke om klasesamfunn, enten bevisst eller ubevisst, hjemme med de voksne. Elevens familie er tilhørende middelklassen, har akademisk utdanning og følger ofte med på hva som skjer i samfunnet rundt. Hvilke nyheter og hendelser som er av viktighet for familien, blir gjerne det viktige også for eleven; hva som legges vekt på fra nyhetsbildet. Hvordan det snakkes om deres egen tilhørighet i samfunnet rundt middagsbordet vil også bidra til tankesettet eleven får. I klasserommet vil eleven kunne definere og snakke om klasesamfunn på bakgrunn av påvirkningen hjemmefra. Familien følger med på nyhetene i TV og aviser, men i tillegg tenker både mor og far at dette er et lite nyansert bilde av hva som skjer. De er godt opplyste om historien og dens ettervirkninger i dagens samfunn. De snakker også om sin egen tilhørighet, men er ikke opptatt av at samfunnet er delt inn i klasser. Eleven er vant til å diskutere og bruker da gjerne automatisk begreper som er de samme som benyttes i fagbøker. I møte med begreper på skolen er eleven utrustet til å enklere forstå undervisningen og begrepsarbeidet. Samtidig kan det tenkes at når eleven skal arbeide med begrepet *klasesamfunn* på skolen, har han/hun en annen definisjon enn hva den faktiske er eller enn resten av klassen.

En annen elev snakker også om klasesamfunn hjemme, her også bevisst eller ubevisst. Denne elevens familie tilhører arbeiderklassen og foreldrene er yrkesutdannet. De

følger med på hva som skjer i samfunnet, men kanskje av en annen karakter enn hva den forrige elevens familie gjør. Arbeiderfamilien ser på nyheter fra TV og leser i VG og Dagbladet, men interesserer seg ikke noe særlig utover dette. I denne familien refereres det ofte til kun deres egen klasse, og far i familien er opptatt av å snakke om arbeiderne som en gruppe mennesker tilhørende nederst på rangstigen og som blir tildelt de dårligste kortene. Far sier ofte "vi må jobbe for pengene, ingenting kommer gratis". Det som forekommer rundt middagsbordet hos denne familien er begreper som ikke nødvendigvis blir brukt i fagbøker og i klasserommet. Om far i familien er bilmekaniker og mor er kontordame, har de kanskje et annet ordforråd enn familien beskrevet ovenfor. I møte med begreper i klasserommet vil derfor eleven ikke alltid være klar over at det som refereres til på skolen er det samme som de snakket om hjemme ved middagsbordet. Begrepet *klassemøte* blir derfor oppfattet ulikt av denne eleven kontra eleven over. Hos eleven i det første eksempelet er det ingen klassemøte i 2016, mens hos eleven i det siste eksempelet er samfunnet definitivt delt inn i "høyere" og "lavere" rang.

Det er viktig å påpeke at dette er to caser med stereotypiske syn på inndeling av klasser i et samfunn. Imidlertid er det interessant å merke seg hvordan bakgrunnen til eleven er med på å fargelegge forståelsen av begreper, i tillegg til hvordan han/hun oppfatter samfunnsbildet. Forståelsen av en endring eller årsak til en historisk hendelse kan også være påvirket av elevens bakgrunn. Kulturell, religiøs og etnisk bakgrunn kan også bidra til hvordan eleven forstår historiefaget. Satt veldig på spissen, vil en elev med kristen bakgrunn forstå og forklare *korstogene* på en annen måte enn en elev med muslimsk bakgrunn. Poenget er at de ser verden og samfunn fra sitt ståsted og legger mest merke til det som direkte angår dem. Når eleven da forstår et begrep, og dette skal defineres eller forklares i klasserommet, må eleven bruke sin metakognisjon for å vite at "dette er *min* måte å resonere på, kanskje på grunn av *min* bakgrunn". Det er også viktig, etter *Generell del* av læreplanen, at læreren fanger opp elevenes ulike bakgrunn, jf. 3.2.2. Ved å vite at begreper ikke bare har ulik betydning i ulike historiske kontekster, forstås de også ulikt ut i fra elevens bakgrunn; undervisningen og begrepsarbeidet må legge opp til arbeid ut i fra den forståelsen. Verktøyet *begrepsordboka* skal la eleven først få behandle begrepene på sin måte, men samtidig trene på å diskutere det i samhandling med andre, slik at de kan ende opp med en felles forståelse og en forståelse av hverandre. Å forstå at

begreper oppfattes ulikt hos mennesker kan også hjelpe eleven til å se historiefaget som mer nyansert enn hva de umiddelbart oppfatter.

3.4 Historiedidaktikk og historiefaget i skolen

Historiedidaktikeren Erik Lund har, som nevnt i kapittel 1.2, skrevet boka *Historiedidaktikk* (2011), og med denne gir han studenter og lærere tilgang til teori og eksempler på praktiske løsninger for å kunne formidle historiefaget på best mulig måte. Som historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe skriver i sin bok *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området* er didaktikk "[...] kunnskap om *hva* vi skal undervise i, *hvorfor* vi skal undervise i stoffet, og *hvordan* vi kan undervise" (1995: 5). Historiedidaktikere bruker ulike definisjoner på inndelinger av begreper i faget, men som oftest blir de delt inn i *to* kategorier; nøkkelbegreper og innholdsbegreper, jf. kapittel 3.1. Hvorfor begreper er viktig i forbindelse med historiefaget, vil ha en sammenheng med Bøes utsagn om både *hva* som skal undervises i og *hvordan* undervisningen skal foregå. Innenfor didaktisk litteratur vil det ofte være egne kapitler og seksjoner viet til *begrepslæring*, og dette vil være av viktighet i denne oppgaven, men i all hovedsak ønskes det at fokuset skiftes mer over på "veien videre", altså fra *læringen* til *forståelsen* og deretter *anvendelsen*. Hvordan læreren underviser i historiefaget vil også være interessant, da det gjerne er læreren som legger føringen for fagterminologi og undervisningsmetoder brukt i klasserommet.

I følge Lund står forståelse og språkbruk sentralt i skolens historiefag, og ved mangel på dette ser elevene gjerne på "[...] faget som formelpreget, fjernt og dødt [...]" (2011: 67). Faget består av både abstrakte og konkrete begreper, som vil si at det finnes begreper som eleven kan fysisk ta og føle på, mens andre er ikke like lett å gripe fatt i, bokstavelig talt. Mathé (2015: 70) gir eksempler på abstrakte innholdsbegreper som *indirekte demokrati, identitet og verdi*, mens konkrete begreper vil være det som representerer *objekter, personer eller steder*, for eksempel *partiprogrammer* og *stemmesedler*. Hun skriver videre at både samfunn og språk er kompliserte forhold og får ofte konkrete begreper til å framstå som abstrakte for eleven (Mathé, 2015: 70). Eleven opplever å ikke forstå begrepene om de ikke har en direkte tilknytning til elevens liv og hverdag. Her inngår faktorer som verdisyn, opplevelser og erfaringer, jf. kapittel 3.3.1.

Innholdsbegrepet *revolusjon* brukes både i en dagligdags situasjon og en faglig situasjon. I hverdagen kan begrepet bety at det skjer en stor endring, mens i faglig sammenheng vil revolusjon brukes der det er snakk om historiske hendelser. Sistnevnte kan også ha mange betydninger og ta mange former i en historisk kontekst. (Lund, 2011).

3.4.1 Historiebevissthet

Som nevnt i 3.1 vil historiebevissthet være en overordnet betingelse for å forstå og å tenke i fortid, nåtid og fremtid. Disse tre *tidene* henger godt sammen og det sies gjerne at historiebevissthet *er* når man kan tolke og tenke historisk i samsvar med alle tre; fortid, nåtid og framtid. Den danske historiedidaktikeren Bernhard Eric Jensen viser til at historiebevisstheten ikke nødvendigvis må tenkes på i en treenighet, men at den får ulik vekt avhengig av hva man fokuserer på av fortid, nåtid og framtid (Jensen, 2003 i Kvande & Naastad, 2013: 47). Min illustrasjon av dette blir som følger:

FORTID	NÅTID/SAMTID	FRAMTID
"Erindrende funksjon", minnefunksjon.	Diagnostiserende, analyse av dagens samfunn.	"Anticiperende", kvalifisere antakelser om hva som kan skje.

Figur 4 Bernhard Eric Jensens historiebevissthet i tabell

Tabellen viser en oversikt over hva som ligger i de tre tidsdimensjonene etter Jensens teori (ibid.). Selv om Jensen mener historiebevissthet ikke nødvendigvis må sees i sammenheng, vil det være mest nyttig å la de spille på hverandre. På den måten vil eleven i arbeid med *begrepsordboka* resonere seg fram til ulike betydninger av begrepene i forhold til tid og sted. Her kan også Lilliestams fire aspekter fra figur 1 i kapittel 3.1 trekkes inn.

I læreplanen ligger historiebevissthetsbegrepet i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Begrepet inngår som et "normativt element i utdanningens dannelsesambisjoner" (Kvande & Naastad, 2013: 49) og selv om nyere forskning viser til historiebevissthet som et heller utdatert element i dagens undervisning, vil historiefaget alltid ha sin opprinnelse i tanker om fortiden sammenlignet med nåtid, og i visse sammenhenger framtid (Kvande & Naastad, 2013: 49). Historikeren May-Brith Ohman Nielsen har forsket på historiebevissthetens plass i skolen og mener det finnes to

ytterpunkter: på den ene siden er faget et vitenskapelig område, hvor man snakker om analyserbare faktorer som tilhører de typiske nøkkelbegrepene, blant annet årsak-virkning, stabilitet-forandring, kildekritikk og metode, mens på den andre siden er historiefaget gåtefullt med eksistensielle spørsmål, identitet og tilhørighet. Sistnevnte blir ofte kategorisert som den type historie som gir en slags underholdningsverdi og gir oss et ikke-rasjonelt og ikke-analytisk aspekt. (Kvande & Naastad, 2013: 50). Det mest fornuftige for historielæreren vil være å kombinere disse to ytterpunktene; som vitenskapelig og gåtefullt område, men også å gå for en middelvei, slik at faget blir komplett. Ved å se på figur 4 over, kan man si at man ikke kommer utenom verken historiebevisstheten eller Ohman Nielsens ytterpunkter. Endring, diagnose og fremtidige antakelser er nettopp det som ligger til grunn for historiefagets egenart. Å lære om fortiden kan skape grobunn for forståelse av dagens hendelser og samfunn, på lik linje som fortiden og nåtiden kan vise videre til tendenser og antakelser om framtidens endringer og ståsteder. Ikke bare som samfunn, men også for å skape identitet og tilhørighet for elevene som enkeltindivider. Dette viser tilbake til læreplanens målbeskrivelser om å "[...] kunne se seg selv i et sosialt perspektiv og for å ville og kunne utøve sitt medborgerskap." (Utdanningsdirektoratet, 1993: 5).

Lund skriver at historiebevissthet og nøkkelbegreper henger tett sammen. En stund før elevene kommer på ungdomstrinnet har de allerede tilegnet seg "[...] en sofistikert forståelse av fenomener rundt seg" (Lund, 2011: 29). Hvordan de ser for seg fortiden er helst i sammenheng med hverdagsforestillinger, men dette må ikke feies unna. Det er ofte denne *hverdagsforestillingen* som blir elevenes forkunnskap, og som læreren må utnytte og spille på. Jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer, jo mer avansert blir måten de resonerer og forstår på. Historiebevisstheten knyttet til nøkkelbegreper går derfor fra *hverdagsforestillinger* til korrekte forestillinger, fordi *hverdagsforestillingene* ofte er basert på "[...] misforståelser eller gale oppfatninger av sentrale begreper og fenomener i (faget) [...]" (Lund, 2011: 29). Poenget er at nøkkelbegrepene i historiefaget har en spesifikk mening som ikke stemmer med oppfattelsen elevene har av selve *ordet* i en *hverdagsforestilling*. For eksempel kan nøkkelbegrepene *kilde*, *årsak* eller *endring* forstås ulikt mellom de to sfærene. Elevene må være i stand til å sette seg inn i forhenværende tider, altså være historiebevisste, og samtidig forstå at mennesker i fortiden handlet ulikt fra hvordan vi gjør i dag fordi *forutsetningene* og *strukturene* i

samfunnet var annerledes. Som Lund skriver, forstår ofte ikke elever *hvorfor* mennesker tidligere har tatt valg på ulike måter, fordi vi absolutt ikke ville gjort det samme i dag med det vi vet og kan. (2011: 29). Sam Wineburg, amerikansk historiedidaktiker, har forsket på historisk tenking og hvordan det "[...] er en unaturlig måte å tenke på" (2001 i Lund, 2011: 29) for elever. Dette er noe som må læres, for som nevnt, vil elevene ofte forstå historien "[...] med samtidens briller på" (ibid.).

Historiebevissthet og begrepsforståelse kan ses i sammenheng fordi eleven, med forankring i læreplanen, skal utvikles til en "[...] (samfunnsborger) som har kritisk dømmekraft overfor utfordringer i samfunnet" (Mathé, 2015: 69). Videre heter det i samfunnsfagets formål i *Læreplanen* at "(faget) skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking" (Utdanningsdirektoratet, 2013: 2). For å kunne delta i samfunnet er eleven nødt til å vite, å kunne og å praktisere begreper. Ikke bare benytte dem selv, men også lytte til andre som bruker disse begrepene. Begreper er viktig, selv om noen elever vil påstå at "det bare er ord". Begrepene er jo egentlig *ord* med en bakenforliggende mening. Disse meningene kan være både konkrete og abstrakte, og de sistnevnte kan være særs vanskelig å gripe fatt i, jf. kapittel 3.4. Et essensielt utdrag fra formålet til historieområdet i samfunnsfag er som følger:

Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for demokratisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former. Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsprospørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar. (Utdanningsdirektoratet, 2013: 2)

For å bidra til samfunnet, i en hverdagslig eller faglig sammenheng, bør man være opplyst og kunne forstå hva verden og samfunnet består av. Noen elever er uinteresserte i å engasjere seg i politikk, økonomi, historie eller teknologi fordi de rett og slett ikke forstår hva som blir snakket om, og dette vises godt i intervjuene i kapittel 5.3.1, se også Erik Lunds mening om historieløse elever i kapittel 1.2. Å følge med på en høyaktuell konfliktsituasjon eller presidentvalget i USA blir vanskelig om du ikke har noen forutsetninger for å forstå. For det første, begreper som dukker opp i disse

hendelsene blir nødvendig å forstå i den konteksten som finnes der og da. Et eksempel kan være at man ser på TV eller leser om ulike hendelser, men fordi man ikke skjønner ordene som blir brukt, henger man ikke med. Andre ganger forstår man begrepene som blir brukt, men forstår ikke *hvorfor* de blir brukt i akkurat den sammenhengen. For eleven betyr begrepet noe annet, mens i den gitte situasjonen, forstås det ikke. For det andre, hvorfor det er krig eller hvorfor presidentkandidater gjør sine trekk, er også viktig å vite noe om. Her kommer historiebevisstheten inn. Ikke bare fordi de som ser/hører på skal forstå hva krigen eller presidentvalget fører til i nåtid, men også trekke linjer bakover. Det er klarere å se helheten og å se sammenhengen i en konflikt, i en samfunnsdebatt eller i en hendelse når man har forkunnskap og forståelse for tilfellene, og erkjenner at "ting er som de er" på grunn av ulike valg som har blitt tatt. Forståelse av nøkkelbegrepene skal gi elevene verktøy slik at de kan analysere endringer, hendelser, kontinuitet, stillstand, årsaker, osv. Det er ikke alltid nødvendig å forstå alt dette i en hverdagssammenheng, men i skolens historiefag handler det om nettopp dette; å kunne analysere og forstå fortid, nåtid og framtid i en kontekst, og derfor bør elevene forstå nøkkelbegreper i samsvar med innholdsbegreper, men også motsatt.

3.4.2 Begrepshistorie

Ord har lenge eksistert, men betydningen bak ordene har ikke alltid vært den samme. Ettersom verden og samfunnet endrer seg, trer nye ord og begreper fram, samtidig som de også endres. Begrepshistorien undersøker hvordan begreper har blitt brukt ut i fra menneskers erfaringer (Kvande & Naastad, 2013: 172). Metodisk kan begrepshistorie brukes som et hjelpemiddel for historikeren slik at han eller hun tilegner seg en mer begrepsfølsom behandling rundt skriftlige kilder (Koselleck, 2007: 18). Formålet med begrepshistorien "[...] er å forstå samfunnsendring gjennom de begrepene som brukes og har blitt brukt om ulike fenomener" (Kvande & Naastad, 2013: 177). I klasserommet vil begrepshistorie være en god måte å analysere begrepene på, noe som fører til bedre forståelse. *Begrepsordboka* er nettopp et analyseverktøy, heller enn et tilegningsverktøy, og elevene skal bruke det for å forstå begrepene, men også for å fastslå at begreper kan bety ulike ting i ulike kontekster.

3.4.2.1 Forventningshorisont og erfaringsrom

Begrepene forventningshorisont og erfaringsrom blir brukt i ulike sammenhenger, men likevel har de stort sett lik betydning uavhengig av konteksten de står til. I denne oppgaven vil det hovedsakelig brukes Kosellecks *forventningshorisont* og *erfaringsrom* – altså i en begrepsmessig forstand og i samsvar med historiefaget.

Forventningshorisont og erfaringsrom analyseres som følgende av meg, basert på Kvande og Naastad (2013): Mennesket ser i sin horisont, altså sin *fremtid*, en *forventning* om at noe skal skje, på bakgrunn av hva det allerede har *erfart*, altså det som har foregått i *fortiden*. Dette viser videre til begrepet erfaringsrom, som sier noe om det tidsrommet mennesket befinner seg i når det er eller opplever. De erfaringene mennesket har tilegnet seg i løpet av et liv, eller en bestemt periode, vil være med på å forme det som skjer nå eller i fremtiden. I all hovedsak vil *forventningshorisont* og *erfaringsrom* representere fortid, nåtid og fremtid, og i historiedidaktisk sammenheng vil dette tilsvare historiebevissthet. Dette vil si at elevene skal "[...] trekke paralleller og sammenligne dagens samfunn og hendelser med det fortidige [...]", samt å kunne "[...] sette seg inn i fortidige menneskers sted" (Kvande & Naastad, 2013: 54). Samtidig vil historiebevissthet ha ulike nyanser av betydning. Et eksempel fra den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er at historisk bevissthet er "innsikt i ens egen historisitet" (Kvande & Naastad, 2013: 47), altså hvor du selv tilhører i historien og med denne type kunnskap mener Kvande & Naastad at historiebevissthet er det samme som metakognisjon (ibid.), definert i kapittel 2.2: evnen til å tenke over din egen kunnskap. Via metakognisjon skal historiedidaktikken gjøre *historiebevisstheten mer bevisst*. Ut fra dette kan vi dermed se at *forventningshorisont*, *erfaringsrom*, *historiebevissthet* og *metakognisjon* henger tett sammen; de har alle en betydning for læring og forståelse hos elever i skolens historiefag.

Hva eleven *har erfart* og hva han/hun *forventer* vil variere. Elevene har ulike bakgrunner når det kommer til kultur, verdisyn, religiøs tilhørighet og interesser. Det innebærer også at ved arbeid med historiebevissthet at eleven skal kunne identifisere disse tre tidsdimensjonene som igjen fører til forståelse av historiefaget i skolen. Ved å trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid evner man å se at hendelser eller lignende som har foregått, ofte har betydning for dagens samfunn, og trekk vi foretar oss nå, kan ha noe å

si for fremtida. Samtidig påvirker våre tanker om nåtid hva vi tenker om fortida, jf. 3.4.1. Eleven må sette seg inn i historiens begivenheter, enten det er endringer, kontinuitet eller annet, og det dreier seg om å kunne gjenkjenne situasjoner i historien (Kvande & Naastad, 2013: 51-52). Elever skal kunne sette historiske hendelser i sammenheng, nivåbasert etter klassetrinn, men uten de rette begrepene vil eleven ofte komme til kort. Hvis de har én forståelse av et begrep, kan det tenkes at *anvendelsen* ikke forekommer, fordi de ikke vet at de skal bruke akkurat dette begrepet om denne hendelsen. (Kvande & Naastad, 2013: 53).

Kapittel 4: Metode

Metodene jeg har benyttet meg av er spørreundersøkelser og intervju. Begge metodene blir beskrevet basert på Cato Bjørndals bok *Det vurderende øyet* (2011), og i boka blir metodene presentert tilnærmet likt ved å mene at premisser som ligger til grunn for å metodisk benytte seg av intervju er de samme som ved spørreundersøkelser. I min undersøkelse våren 2015 (heretter kalt *undersøkelse 1*) har jeg brukt metoden intervju som et supplement til spørreundersøkelse, men resultatet av intervjuet er svært nærliggende resultatene fra spørreundersøkelsen. Det er derfor hensiktsmessig å ikke skille resultatene. Grunnen til at jeg tar opp muntlige kilder er for å vise til metodenes validitet, fordi den understrekes når man anvender to metoder. (Bjørndal, 2011). I undersøkelsene våren 2016 (heretter kalt *undersøkelse 2*) har jeg kun brukt metoden spørreundersøkelse, og utelatt intervju. Grunnen til dette er fordi resultatene av intervjuet i *undersøkelse 1* gav så lite ny informasjon at jeg utelot disse i *undersøkelse 2*.

4.1 Kvalitativ metode: spørreskjema og intervju

Å bruke spørreskjema som metode har både fordeler og ulemper. Fordelene ved bruken av spørreundersøkelser er at man får informasjon registrert i skriftform og denne kan bli anonymisert langt bedre enn ved bruk av intervju. I tillegg gir det mulighet for respondentene å svare utover det spørsmålet spør etter, noe som for så vidt også gjelder for intervjumetoden. Dette inngår i *undersøkelse 1*, og delvis i *undersøkelse 2* (se vedlegg 1 og 3). Ulemper ved spørreskjema som metode vil være at man ikke får den dybdeinformasjonen man er på jakt etter, dersom man velger å utforme med faste svaralternativer. Man vil heller ikke kunne få rettet opp i eventuelle misforståelser ved formuleringer av spørsmål, slik man vil kunne få ved bruk av en samtale i et intervju. (Bjørndal, 2011). Spørreundersøkelsen elevene har deltatt i ved *undersøkelse 2*, har kun faste svaralternativer i første del, men de får muligheten til å utdype svarene sine i andre del. Misforståelsene som er knyttet til spørsmålene vises i kapittel 5.3. Ved utforming av et spørreskjema er det også viktig å ta hensyn til formuleringer, noe som vil være tidkrevende og faglig utfordrende. Å bruke fremmedord eller vanskelige begreper kan vise seg å være lite hensiktsmessig da det lett kan oppstå misoppfatninger. Man skal også være påpasselig med å lage for generelle spørsmål – konkretiser der det er behov og spesifiser det du vil at respondenten skal svare på (Bjørndal, 2011). Her

møter vi noe som viser relevansen for mitt tema: viktigheten av begreper. Selv i arbeidet med utforming av et spørreskjema er dette en viktig faktor å ta hensyn til.

4.2 Gjennomføring av intervju og spørreskjema

4.2.1 Valg av informanter

Våren 2015 var jeg i praksis ved en ungdomsskoleklasse i Tromsø. Jeg underviste i samfunnsfag, hvor temaene var fra *historieområdet* fra *Læreplanen i samfunnsfag*. Elevene i klassen ble et naturlig utvalg i den forbindelse, fordi jeg gjennomførte en undersøkelse om begrepslæring hos elever i ungdomstrinnet, samt et intervju av tre elever. Under arbeidet med oppgaven i forbindelse med undersøkelsen, kom det frem resultater jeg gjerne ville undersøke videre og jeg valgte å gjøre en ny undersøkelse i samme klasse for å et sammenligningsperspektiv i tilknytning til denne oppgaven.

Refleksjon rundt hvordan det skulle gjøres et utvalg ble gjort basert på hva som var mest fornuftig i forhold til et objektivt utvalg. Jeg kjente elevene til en viss grad, og selv om det er ett år siden jeg var der sist, ble det unaturlig å skulle velge en ny klasse. Tanken var å sammenligne resultater fra intervju og spørreundersøkelser i *undersøkelse 1* med nye resultater fra spørreundersøkelsen i *undersøkelse 2*. Spørsmålene stilt i de to undersøkelsene er ikke like. Grunnen til at disse er endret på er fordi jeg har avdekket ytterligere interessefelt og forskningsmuligheter underveis i arbeidet, samt fått andre perspektiv på begrepsforståelse.

I begynnelsen av planleggingen av *undersøkelse 2* ble det vurdert å plukke ut tre til fem elever jeg skulle gjennomføre et intervju med, men for å få et mest mulig likt sammenligningsgrunnlag, endte det opp med metoden spørreskjema. Full klasse ble vurdert som mest hensiktsmessig da det ikke trengtes å ta hensyn til et spesifikt utvalg av informanter. I tillegg er det mest formålstjenlig i forbindelse med sammenligningen fra *undersøkelse 1*, hvor jeg også da hadde undersøkelse i full klasse. For at denne sammenligningen skulle bli mest mulig parallell, falt valget på full klasse – likt som sist.

4.2.2 Undersøkelse 1: spørreskjema og intervju vår 2015

Under min praksisopplæring våren 2015 valgte jeg, sammen med en medstudent, å foreta en undersøkelse om begrepsbruk hos elever i ungdomsskolen. Vi hadde samme

prosjekt, men valgte to ulike metoder. Min praksispartner valgte *tankekart* og jeg valgte å utforme min egen metode, som beskrevet i kapittel 2.3, *begrepsordboka*. Undersøkelsene inneholdt både min praksispartners og mine spørsmål, men jeg har valgt å utelate min praksispartners spørsmål i analysen av mine resultater, i tillegg til ytterligere beskrivelser av hans undersøkelser. Likevel er det nødvendig å informere om dette fordi jeg referer til spørsmål om våre to ulike innfallsvinkler/undersøkelser.

Spørreskjemaet ble utformet med åpne svar og åpne spørsmål. Spørsmålene ba elevene først om å velge hvilket verktøy de foretrakk i undervisningen, *tankekart* eller *begrepsordbok*, men også svare på hvorfor de brukte akkurat *det verktøyet*. Deretter skulle de nevne to positive og én negativ side ved verktøyet. Siste spørsmål spurte elevene om de hadde økt sin forståelse i samfunnsfag gjennom *begrepsordboka*. Alle spørsmålene, bortsett fra det første og det siste (se vedlegg 1), gav elevene mulighet til å svare det de selv ønsket og det ble oppfordret til ærlighet. Da spørreundersøkelsen var anonym, var det enklere for elevene å svare det de virkelig mente og det er nærliggende å tro ut fra resultatene at de faktisk har svart ærlig.

Det ble også intervjuet tre elever hver for seg, med åpne spørsmål. Elevene ble tilfeldig plukket ut fra klasselista, og tatt med på gangen for et kort intervju. Intervjuet inneholdt tre spørsmål som skulle fungere som oppfølgingsspørsmål til spørreskjemaet, men det viste seg at de, som nevnt, svarte stort sett det samme som på spørreskjemaene. Det er derfor lite hensiktsmessig å tolke resultatene fra intervju og spørreundersøkelsene hver for seg. Svarene vil bli tolket sammen, med svar fra intervjuene som supplement til svarene fra spørreundersøkelsene.

4.2.3 Undersøkelse 2: spørreskjema vår 2016

I *undersøkelse 2* ønsket jeg å utforme påstander hvor elevene skulle svare *ja, nei eller vet ikke* i første del av spørreundersøkelsen, mens i andre del var spørsmålene utformet slik at elevene kunne utdype mer om de ønsket. Denne runden med undersøkelser innebar også å stille læreren noen spørsmål om begrepsarbeid i klasserommet. Spørsmålene stilt til læreren var åpne spørsmål slik at det gjorde det mulig å svare åpent; det ble heller ikke lagt til noen begrepsforklaringer da jeg ønsket at læreren skulle svare ut fra sin egen forståelse.

Undersøkelse 2 ble som nevnt holdt omtrent ett år i etterkant av det første intervjuet og dette førte med seg ulike utfordringer som for eksempel at noen av elevene ikke husket hva *begrepsordboka* var, og at de har gått helt bort fra å bruke ordet *forståelse* og heller byttet det ut med *å pugge*. Dette vil bli diskutert i kapittel 5.3.1 og 5.3.2. Spørsmålene til elevene inneholder utelukkende ordet *samfunnsfag* og ikke *historiefaget*, fordi i ungdomstrinnet er ikke historie skilt ut som eget fag, jf. kapittel 3.2.1. For at elevene som tok undersøkelsen ikke skulle bli forvirret, skrev jeg *samfunnsfag* og forklarte dem heller i oppstarten av undersøkelsen at det gjaldt temaene fra historieområdet i læreboka *Kosmos*.

4.3 Etikk, reliabilitet og validitet

I forskning som innebærer innhenting av personopplysninger, vil det være nødvendig med taushetsplikt og en etisk holdning. Mitt prosjekt er meldt inn til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, og alle personopplysninger er tilgjengelige kun for meg under hele prosjektet. Ved prosjektets slutt vil all data slettes fra datamaskinen og skriftlige svar fra spørreundersøkelsene vil makuleres. Dette er gjort i henhold til personopplysningsloven som innebærer lov om behandling av personopplysninger (Lovdata, 2001). Som forsker har jeg en plikt til å beskytte informanten og dens meninger, og derfor vil resultater analyseres og presenteres gjennom uidentifiserbare grupperinger. Å gruppere informantene er også først og fremst irrelevant for min forskning, da det er et helhetsbilde som ettersøkes. Resultatene blir presentert ut i fra min tolkning av svarene, og informanten har da ikke mulighet til å påvirke denne fremstillingen, men som etisk forsker må jeg sørge for at presentasjonen skjer på en måte som gjør at informantenes svar ikke blir feilaktig illustrert.

Reliabilitet og validitet rundt resultatene mine må ses i samsvar med feilkilder som presenteres i kapittel 5.2. Reliabilitet handler om prosjektets interne logikk, samt "[...] *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på" (Tjora, 2012: 203). Svarene i *undersøkelse 1* og *2* kan anses som reliable fordi jeg ikke har forandret på dem, altså de gjengis ordrett i denne oppgaven. Validiteten skal undersøke om de svarene man som finner, "[...] faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille" (ibid.). For eksempel vil spørsmålene jeg har stilt elevene i

intervjuet i *undersøkelse 1* forsøke å finne et svar på hva elevene tenker om verktøyet begrepsordbok og hvordan de synes det bidro til å øke deres forståelse for begrepene i faget. Svarene er derfor gyldige for én klasse i skolesystemet, men gir trolig også en pekepinn på andre klasser. Ved utformingen av spørsmålene forsøkte jeg å ikke lage ledende spørsmål slik at resultatet ikke skulle bli relativistisk. Det samme gjelder for gjennomføringen av intervjuet, se vedlegg 2.

4.3.1 Deltakende observasjon – ”den doble rollen”

Å observere er mer enn bare å se. Man skal tolke, bearbeide og strukturere det man oppdager (Furu 2015). Innenfor det pedagogiske feltet defineres observasjon som “[...] *oppmerksom iakttagelse* [...]” (Bjørndal, 2011: 29) – en del av pedagogens profesjon er å kunne observere for å undersøke hva som bør, kan eller må arbeides med i henhold til å oppnå best mulig læring. Det finnes to ulike måter å observere på: førsteordens og andreordens observasjon. Førsteordens observasjon er å observere utenifra og inn. Dette er da en utenforstående person som primært observerer uten å gjøre andre type oppgaver samtidig. Det motsatte vil være andreordens observasjon, som er å observere samtidig som man for eksempel underviser. Det som skal være i fokus er den “[...] pedagogiske aktiviteten [...]” (Bjørndal, 2011: 29), altså blir observasjonen for observasjonens skyld det sekundære. Å gå inn i rollen som en andreordens observatør er noe en pedagog gjør til daglig, da han/hun er nødt til å ”skanne” rommet kontinuerlig mens det undervises. En andreordens observatør observerer også seg selv, slik at alle faktorer i rommet kan tas i betraktning for å eventuelt forbedre noe eller undersøke fenomener.

Det å “[...] innta en utenfraposisjon når man har et innenfraperspektiv” (Hoel, 2000 i Furu, 2013: 56) er en sentral utfordring for læreren som forsker. Dette knyttes til å være ”hjemmeblind” (Furu, 2013: 56), hvilket viser til en forsker som ser ting i sin egen sfære og kan streve med å se ting objektivt utenfra. Som forsker skal man se med andre typer ”briller” enn som lærer, og omvendt. Læreren er en omsorgs- og ansvarsperson for elevene, mens forskeren ofte har en objektiv rolle hvor man ser ting utenfra og inn. Ved å tre inn i forskerrollen går man til tider på kompromiss med lærerrollen, og er dermed tvunget til å tenke over hvordan disse rollene vil kunne gå overens med hverandre. En fallgrube man kan møte på ved denne *doble rollen* er å skulle velge ut informanter. For at man skal få et helhetlig og mest mulig nyansert resultat, kan det være lurt å velge hele

klasser i forhold til mindre grupper, slik jeg har gjort i denne undersøkelsens tilfelle, jf. kapittel 4.2.1. Hvis man bestemmer seg for å velge ut visse elever, kan man risikere å velge de man *vet*, eller *antatt vet*, svarer det du selv ønsker, selv om det kanskje er ubevisst når du gjør utvelgelsen. Når man da som lærer skal tolke det man har observert, er det nødvendig å tenke på all informasjon man har om elevene og ikke la den påvirke resultatene eller utvelgelsen for den saks skyld. Ved innhenting og tolkning av data skal man forholde seg mest mulig nøytral og objektiv slik at tolkningen ikke kun beskriver hva man har observert, men at man også er kapabel til å analysere situasjonen. (Hoel, 2000 i Furu, 2013).

Å observere mens man deltar er en utfordrende oppgave, og under min praksisopplæring måtte jeg begi meg ut på dette. Undervisning skulle kombineres med å oppfatte og observere alt som foregikk rundt, både hva elevene foretok seg, men også oppfatte hva jeg selv gjorde som lærer. Især sistnevnte, slik at man etterpå kan tre inn i forskerrollen og se for eksempel en undervisningssituasjon som inneholder både lærer og elever utenifra og finne ut hva som har foregått. Deltakende observasjon har jeg gjort i *undersøkelse 1*, men ikke i *undersøkelse 2*, da sistnevnte kun var for å innhente ytterligere data til nåværende prosjekt. Verdien av *undersøkelse 2* er blant annet at jeg fikk svar på om elevene ser nytte av metoden over tide.

Kapittel 5: Kilder

5.1 Muntlige kilder/spørreundersøkelser

Kildene det dreier seg om kategoriseres som muntlige kilder av sosiologisk art, altså ikke historiske muntlige kilder. Mine kilder er elever i en ungdomsskoleklasse i Tromsø og deres svar fra to spørreundersøkelser og ett intervju.

Informantene gav ikke svar på noe som gikk tilbake i tid eller sted, dette var snakk om nåtid. Elevene fortalte gjennom spørreundersøkelsen og intervjuet noe som gjengav deres oppfatning av et prosjekt gjennomført sammen med dem i syv uker. Det vil ikke være anledning til å bruke verken Kari Aga Myklebosts hovedoppgave "Muntlige fortellinger som kilder" (2002) eller Hodne, Kjeldstadli og Rosanders *Muntlige kilder. Om bruk av intervju i etnologi, folkeminnevitenskap og historie* (1981), da disse tar for seg den historiske innhenting av identitet knyttet til minner, tilbakeblikk og metodebeskrivelse av intervju utført for å skaffe historisk kunnskap. I stedet vil Cato R. P. Bjørndals bok *Det vurderende øyet* (2011) benyttes for å se intervju og spørreundersøkelser fra et pedagogisk perspektiv.

5.2 Kildekritikk og feilkilder

Som ved bruk av alle type kilder, vil mine kilder også være åpne for kildekritikk. Svar som innhentes fra muntlige og skriftlige kilder, samt metode og resultat, inneholder mulige feilkilder. Som nevnt i kapittel 4.3 har ikke informanten noen påvirkningsmulighet ved fremstilling av meninger og svar gitt i spørreundersøkelsen i denne oppgaven. Dette kan være for eksempel, sett i samsvar med ulempene metodene kan føre med seg, å illustrere en mening ut fra et skriftlig svar. Jeg som forsker tolker dette på min måte, mens informanten har kanskje egentlig ment noe annet. Svarene er ikke bestandig etterprøvbare, og dette må tas i betraktning hele veien. Selv om svarene til læreren virker som en slags fasit på hva elevene burde ha svart, kan lærer og elever ha oppfattet undervisningen ulikt. Læreren har svart hva de gjør i timene og hva han/hun mener om begreper i undervisningen, men elevene har svart hva som gjelder for dem selv.

5.3 Datapresentasjon/resultater

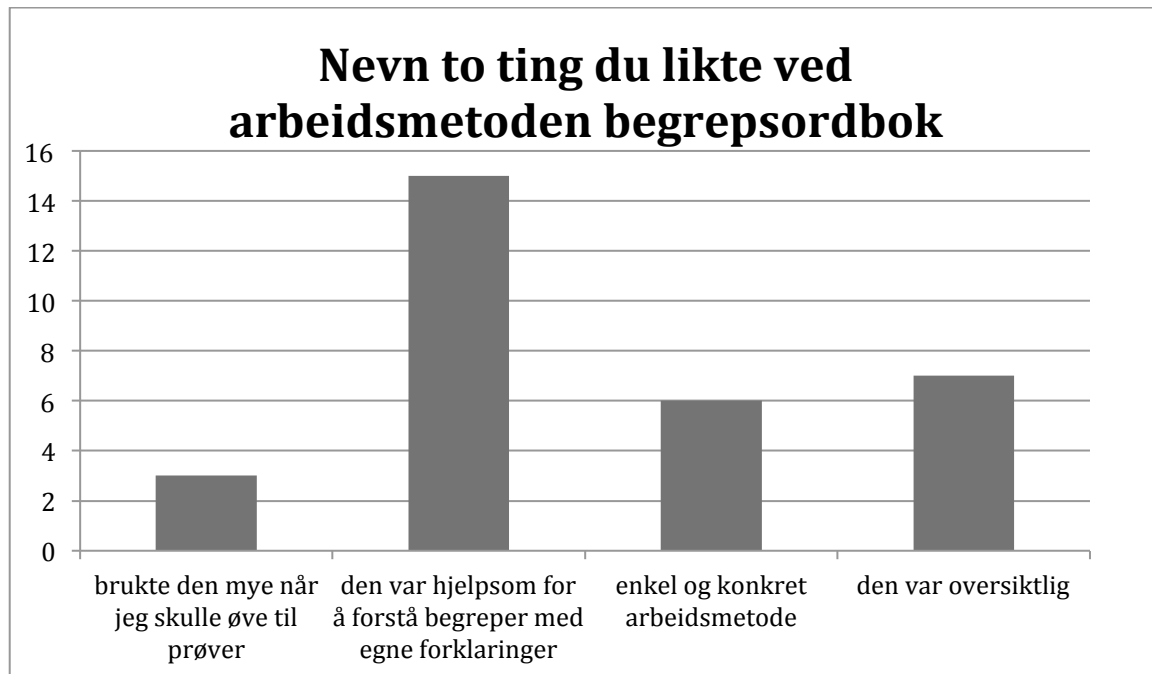
Resultatene av spørreundersøkelsene vil her bli presentert i form av stolpediagram, og intervjuet presenteres med utdrag og sitater. Intervjuet i sin helhet kan leses i vedlegg 2. I fremstillingen av *undersøkelse 1* er det kun avgitt kvalitative svar og disse er da kategorisert i fire grupper i hvert diagram. Med mange ulike svar, men også noen like, ble det mest fornuftig å dele opp i kategorier som fire individuelle tolkninger.

5.3.1 Undersøkelse 1: vår 2015

I *undersøkelse 1* besvarte totalt 18 av 20 elever spørreskjemaet, hvor jeg som nevnt brukte åpne spørsmål og svar. Av de 18 deltakende hadde noen valgt å svare litt mer og noen litt mindre på de aktuelle spørsmålene. Jeg vil også presentere karakterfordelingen i figur 8, etter elevenes avlagte prøve i samfunnsfag. De fleste elevene hevet seg én karakter i forhold til hvor de vanligvis lå på skalaen. Dette kan imidlertid peke mot to ting; enten har jeg som lærer vært for ettergivende eller så har *begrepsordboka* vært et nyttig verktøy. Samfunnsfagprøven, se vedlegg 4, ble laget av min praksispartner og meg, med endelig godkjenning av vår praksisveileder.

Det innledende spørsmålet i *undersøkelse 1* lot elevene velge hvilken metode de hadde benyttet seg av i perioden. Totalt 10 av 18 elever valgte å bruke *begrepsordbok* som arbeidsmetode i undervisningen. På spørsmålet om hvorfor de valgte å bruke verktøyet, svarte de stort sett det samme som de har svart på spørsmålet *Nevn to ting du likte ved arbeidsmetoden begrepsordbok*, se figur 5, som for eksempel at den var oversiktlig, enkel å forstå eller hjelpsom i forbindelse med å forstå begreper. De resterende åtte har svart at de brukte min praksispartners metode, *tankekart*, eller at de brukte *egne metoder*. Som nevnt har jeg ordnet materialet slik at svarene er kategorisert i fire stolper. For eksempel har spørsmålet *Nevn to ting du likte ved arbeidsmetoden begrepsordbok* fått 31 svar, og flere av svarene ligner hverandre. Svarene som lignet hverandre er derfor plassert i hver sin stolpe, hvor jeg har laget kategoriene selv. Dette viste seg å være nødvendig ved utforming av diagram, ettersom 31 stolper ville vært en uoversiktlig fremstilling av resultatene. Eksempler på lignende svar elevene gav var "det var hjelpsomt å se hva betydningen var", "det var bra å se at begrepet kunne ha mange forskjellige betydninger" og "jeg likte å spesifisere et ord og jobbe med det. det hjelper meg å huske. jeg lærte begrepene bedre og fikk god forståelse". Imidlertid kan

kategoriene vise et lite fullstendig bilde av elevenes meninger. Svarene er av kvalitativ art, og min egen vurdering og tolkning av svarene har ganske sikkert påvirket hvilken kategori de er satt inn i, hvilket er en mulig feilkilde.

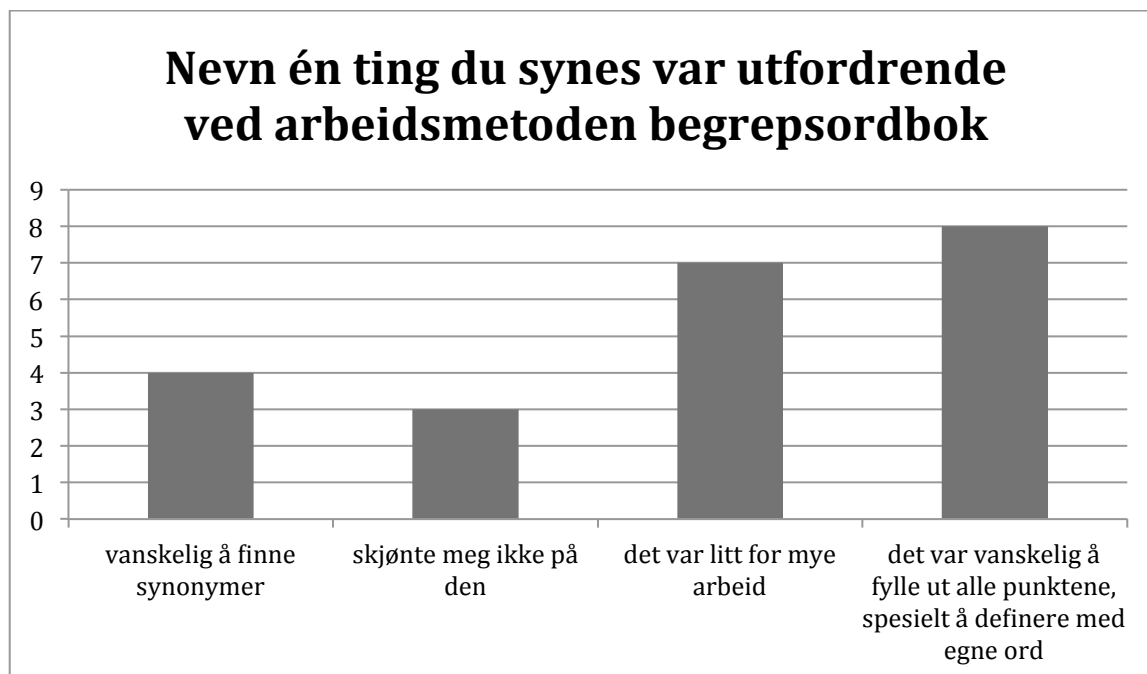


Figur 5 To positive ting ved begrepsordboka

Figur 5 viser at elevene helst har svart innenfor "den var hjelpsom for å forstå begrep med egne forklaringer". Av 31 totale svar på dette spørsmålet er det 15 elever som mener at de har brukt *begrepsordboka* til å lage sitt eget verktøy slik at det blir tilpasset deres egne læringsstrategier. Tre elever har valgt å bruke den som et hjelpemiddel ved øving til prøver, og dette viser til den skriftlige prøven vi hadde, samt to muntlige lekseprøver. Lekseprøven som ble avholdt inneholdt stort sett å skulle forklare et begrep høyt i klassen, men også sette det i sammenheng med for eksempel årsaksforklaringer eller trekke lengre linjer. Syv elever har valgt å svare at *begrepsordboka* var oversiktlig, og seks elever mente det var en enkel og konkret arbeidsmetode. Dette var svar jeg håpet ville dukke opp i undersøkelsen, da jeg ønsket at verktøyet skulle være nettopp konkret og oversiktlig.

Som nevnt har jeg kategorisert svarene jeg fikk inn i fire stolper for å få en bedre oversikt. Når svarene har blitt avlagt ved blant annet "Jeg likte å spesifisere et ord og jobbe med det. Det hjelper meg å huske. Jeg lærte begrepene bedre og fikk god

forståelse” og ”Man forstår det lettere siden man skriver det selv”, valgte jeg å samle svar som dette inn i samme kategori ”den var hjelpsom for å forstå begreper med egne forklaringer” – som for øvrig var et svar en elev gav.



Figur 6 Én negativ ting ved begrepsordboka

Figur 6 viser svarene til spørsmålet *Nevn én ting du synes var utfordrende ved arbeidsmetoden begrepsordbok*. Også her har jeg valgt å kategorisere like svar i fire ulike stolper. Totalt fikk jeg 22 svar, da noen har svart mer enn én ting og andre ikke har svart noe. Åtte elever mener at ”det var vanskelig å fylle ut alle punktene, spesielt å definere med egne ord”, hvorpå fire svar dreier seg om at det var vanskelig å finne synonymer til begrepene. Syv svar gir et bilde av at ”det var litt for mye arbeid”, og tre svar viser til at noen ikke har forstått verktøyet. Under intervjuet stilte jeg spørsmålet *Hva synes du om å arbeide med begrepsordboka i timene?* og her svarte elev 1 blant annet at ”det tok ganske lang tid egentlig” og elev 2 svarte omtrent det samme. Elev 3 svarte også at det tok lang tid, men denne eleven sa også at han/hun valgte å bruke begrepsordboka på de vanskeligste ordene, og dermed tok det ikke like lang tid. Disse tre svarene kan føyes inn i stolpen *det var litt for mye arbeid*. Det er derfor oppsummerende å si at for mange av elevene var *begrepsordboka* ganske vanskelig å bruke og at flere elever mener den tok for lang tid i forhold til undervisningstimenes varighet. Dette kan videre ses på to måter: 1) elevene var ikke vant med denne typen arbeid og måtte dermed innstille seg på en ny måte å arbeide med begreper på, eller 2) jeg som lærer hadde ikke tatt alle

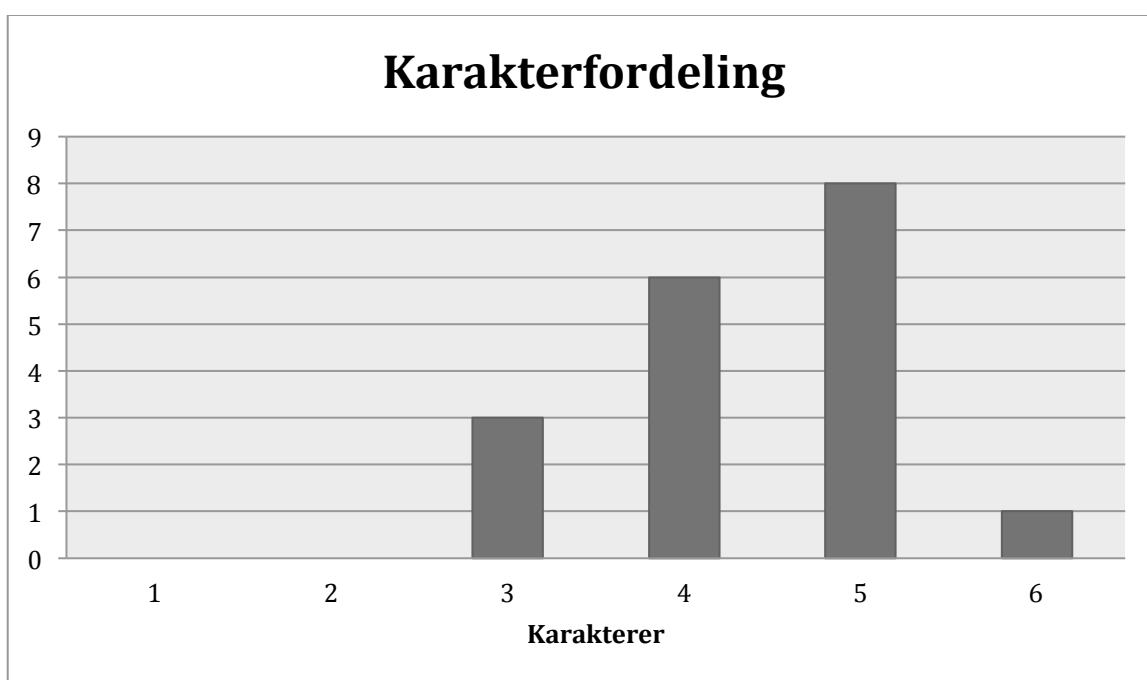
rammefaktorer i betraktning og utformet et verktøy som faktisk var et for stort prosjekt for en god del av elevene gitt tiden de hadde til rådighet.



Figur 7 Økning i faglig forståelse

I resultatet av spørsmålet *Har begrepsordbok og tankekart vært med på å øke forståelsen din i samfunnsfag?* har 13 av 18 elever svart *ja*. Her er det anledning til å nevne mulige feilkilder. Det er vanskelig å si noe nøyaktig *hva* som gjør at de har økt forståelse eller *hvordan* den har økt når det er snakk om elever i den aldersgruppen. Som Lund mener er ikke elever i ungdomstrinnet automatisk historietenkende og dette må tillæres, jf. kapittel 3.4.1. Da er det spørsmål om begrepsordboka har lært dem å reflektere over emner i faget, eller om det rett og slett er et tegn på at de *tror* de har økt sin forståelse i faget fordi de forstod det *der og da*. Med dette menes det at elevene oppfatter sin egen forståelse som bedre etter arbeidet med begrepsordboka, men hvor dypt har forståelsen satt seg? Bruker de verktøyet jevnlig over tid, kan det tenkes at de blir vant til denne typen begrepsarbeid, men når brukstiden var på syv uker, og verktøyet ikke brukes mer, later det til at forståelsen ikke hadde økt likevel. Det kan også tolkes slik at modenheten hos elevene spiller inn, slik som nevnt i kapittel 3.3.

Ytterligere kommentarer til resultatet i figuren over er at *begrepsordboka* kun kan brukes til å behandle innholdsbegreper, og derfor ble nøkkelbegrepene nærmest oversett i perioden hvor *undersøkelse 1* ble gjennomført. Nøkkelbegrepene ble snakket om og identifisert i undervisningen, men under arbeidet med *begrepsordboka* ble de altså ikke analysert eller fokusert nok på. Som allerede nevnt, er det nødvendig å se på både nøkkelbegreper og innholdsbegreper for å få en helhetlig sammenheng av temaene man arbeider med, og det er fornuftig å la begreper fra begge kategoriene spille på hverandre, jf. kapittel 3.1. Fordi nøkkelbegrepene ble litt forbigått i arbeidet med *begrepsordboka*, kan dette ha vært en av grunnene til at noen av elevene ikke mener de fikk økt forståelse i faget ved bruk av verktøyet. Nå skal det også sies at svarene illustrerer elevenes økte forståelse gjennom både *begrepsordbok* og *tankekart*, så hvilken av metodene som har gitt dem best utbytte er vanskelig å si. Derimot kan det tolkes at *begrepsordboka* gav et bedre utbytte, fordi flest elever har svart at de helst brukte *begrepsordboka* ved valg av metode under arbeidet i timene, som nevnt innledningsvis i kapitlet.



Figur 8 Karakterfordeling

Den skriftlige prøven ble laget av min praksispartner og meg, hvorpå veileder godkjente den før vi printet den ut som endelig produkt. Prøven kan ses i vedlegg 4. Noen av spørsmålene ble laget slik at elevene måtte ha kunnskap om begrepene for å kunne svare. Andre spørsmål gikk direkte på hendelsesforløp. Resultatene fra den skriftlige

prøven viser at de fleste elevene har god forståelse av perioden og har gitt grundige svar når begreper måtte tas i bruk. I følge veileder under praksisopplæringen har flere av elevene hevet seg en karakter i samfunnsfag på akkurat denne prøven.

I første omgang var det min praksispartner og jeg som vurderte prøvene, og vi satt en midlertidig karakter. Praksisveilederen var imidlertid skeptisk til noen av resultatene, og fikk derfor se over prøvene. Blant annet var det en elev i klassen som fikk karakteren 5 på prøven, og veilederen stusset ved resultatet fordi eleven vanligvis ikke pleide å få så høy måloppnåelse. Dernest diskuterte vi resultatene og kom fram til at vi var enige. Veileders umiddelbare skepsis oppstod fordi flere av elevene hadde hevet seg én karakter, og tenkte dermed at vi hadde vært for ettergivende i vår vurderingsoppgave. Det endelige utfallet ble at karakterene, som man ser i diagrammet over, ble satt som karakter da veileder stolte på vår vurdering. Imidlertid kunne dette vært en feilkilde ettersom det var vi som satt karakterene. Hadde vi ikke diskutert situasjonen med veilederen kunne resultatene, som nevnt, blitt et utfall av ettergivende praksisstudenter.

Det er imidlertid vanskelig å måle elevenes forståelse, og derfor er ikke karakterene fullstendig illustrerende. Likevel kan karakterene gi en pekepinn på om jeg som lærer har gitt elevene de rette verktøyene til å forstå sammenhengene i temaet de hadde prøve om.

5.3.2 Undersøkelse 2: vår 2016

I *undersøkelse 2* har totalt 16 av 20 elever besvart spørreundersøkelsen som inneholder kun kvalitative svar. Svarene er kategorisert på samme måte som i *undersøkelse 1*, altså i stolpediagram, men inneholder lang flere ja/nei/vet ikke-resultater. Noen av svarene presenteres som sitater. Dette gjelder svarene som ikke er "diagramvennlige", altså at de er for omfattende til å sette inn i stolpediagram. Noe som er interessant med resultatene fra denne undersøkelsen er at ordet som går igjen er *pugging*. Kontaktlærer og samfunnsfaglærer til klassen hvor undersøkelsen fant sted besvarte et spørreskjema samtidig som elevene. En oppsummering av svarene, samt noen direkte sitater, følger under.

Lærerundersøkelse

Læreren anser arbeid med begreper i samfunnsfag som svært relevant fordi de er en viktig forutsetning for å kunne forstå innholdet, men også for å kunne se sammenhenger i faget. I klassen arbeider de med både nøkkel- og innholdsbegreper på lik linje, og dette for å se årsakssammenhenger, som var hovedfokuset for klassen når undersøkelsen ble gjennomført. Læreren har ikke fått en avklaring på hva verken nøkkel- eller innholdsbegreper er i forkant av spørreundersøkelsen, men oppfatter dem omtrent likt slik jeg anvender dem i denne oppgaven:

Hvis en tenker nøkkelbegreper som årsak, hendelser, konsekvenser, er dette noe vi alltid fokuserer på som hoveddramme i arbeidet med et tema, dette for å kunne se sammenhenger og få helhetsforståelse. Innholdsbegreper jobbes med underveis når elevene jobber med enkeltemner, etter behov. Vi bruker for eksempel ordkort, begrepsbok, forklarer muntlig til hverandre i plenum, etc. (Lærer, 2016)

Spørsmålet stilt om hva læreren legger i *begrepslæring*, *begrepsforståelse* og *begrepsanvendelse* har heller ikke fått noen avklaring på forhånd. Læreren definerer dem følgende:

Begrepslæring – "Gi elevene et godt/nødvendig grunnlag for å kunne forstå innhold, samt kunne forklare innholdet i ord/begreper med egne ord."

Begrepsforståelse – "Å kunne forstå/identifisere, gjerne se egne erfaringer, gjenkjenne og kunne samtale/sette egne ord på begrepet. Da først vil du kunne anvende dette i riktig kontekst."

Begrepsanvendelse – "Se svaret over."

Læreren ble bedt om å oppgi positive og negative sider ved *begrepsordboka*, og avgir kun svar ved positive sider. Svaret sier at den gav god læring i forhold til nye begreper og at det var bra for elevene å sette ord på, samt ta i bruk, begrepene. En annen positiv side læreren nevnte var at den muliggjorde elevmedvirkning. Videre mente læreren at ved bruk av verktøyet fikk elevene mye forståelse for innholdet, og at de så viktigheten i å ta aktivt i bruk fagbegreper. Begrepsordboka førte til at elevene fikk vist fagterminologi på høyt nivå og at verktøyet inviterte til en ny måte å tilegne seg kunnskap på. Læreren trodde at elevene økte sin historiefaglige forståelse ved hjelp av begrepsordboka ved å knytte nye begreper og forståelsen av disse til allerede lært

kunnskap/egne erfaringer. Læreren oppsummerer disse svarene med å si at elevene øker sin faglige forståelse i veldig høy grad gjennom begrepsforståelse og begrepsanvendelse.

I lærerens svar på spørsmålet om å nevne negative sider ved begrepsordboka, stod det ingenting. Det er beklagelig at læreren ikke gir meg noe svar fordi det kunne vist et forbedringspotensial, samt fått meg til tolke elevens svar annerledes. Læreren kjenner elevene best, og dermed ville spørsmål om negative sider ved verktøyet gitt meg mulighet til å undersøke *hvorfor* noen av elevene ikke mestret eller i det hele tatt ikke brukte begrepsordboka. I etterkant ser jeg at spørsmålet heller burde vært formulert uten ordet *negative*, men heller *forslag til forbedringer* eller *gi gjerne konstruktiv kritikk*. Dette ville vært en mer fruktbar tilnærming da det er nærliggende å tro at læreren vil heie på meg som lektorstudent eller ikke ønsker å si noe negativt. I og for seg er dette en god egenskap, og elevene drar nok nytte av positivitet i hverdagen, men likevel bør det alltid være rom for forbedring. Feilkilden ligger dermed i min formulering av spørsmålet, se vedlegg 2, hvor ordet *negative* ble for ledende, eller kanskje for lite ledende, i den forstand at læreren valgte å hoppe over punktet.

Til slutt oppgir læreren at i undervisningstimene jobber de på følgende måte med begreper: "Ved høytlesning stopper vi alltid opp ved ord i kursiv i tekst, samt begreper jeg tror må oppklares. Elever som kan svare, får vist muntlig aktivitet, de andre kan skrive ned/lytte. Vi har også brukt begrepsordboka i etterkant." Dette svaret oppfattes som svært interessant i forhold til hva elevene har svart i *undersøkelse 2* fordi de svarer selv at de *husker begrepsordboka, men bruker den ikke* (se figur 15, samt kommentar til figuren).

Elevundersøkelse

Det første spørsmålet i del 2 av undersøkelsen var *Hvordan jobber læreren din med å hjelpe deg til å forstå begreper i samfunnsfag?* Her har noen av elevene misforstått spørsmålet, og dermed svart "veldig bra" eller "læreren hjelper meg litt for mye synes jeg, men det er vel bare bra". Jeg var ute etter metoder eller lignende læreren brukte med klassen, og ser i etterkant at spørsmålet er litt uheldig formulert. Når jeg stilte spørsmålet *hvordan* læreren jobber, mente jeg *hva* læreren gjør, ikke om læreren gjorde

en god eller dårlig jobb i timene. De elevene som derimot forstod spørsmålet slik det var ment, har svart blant annet:

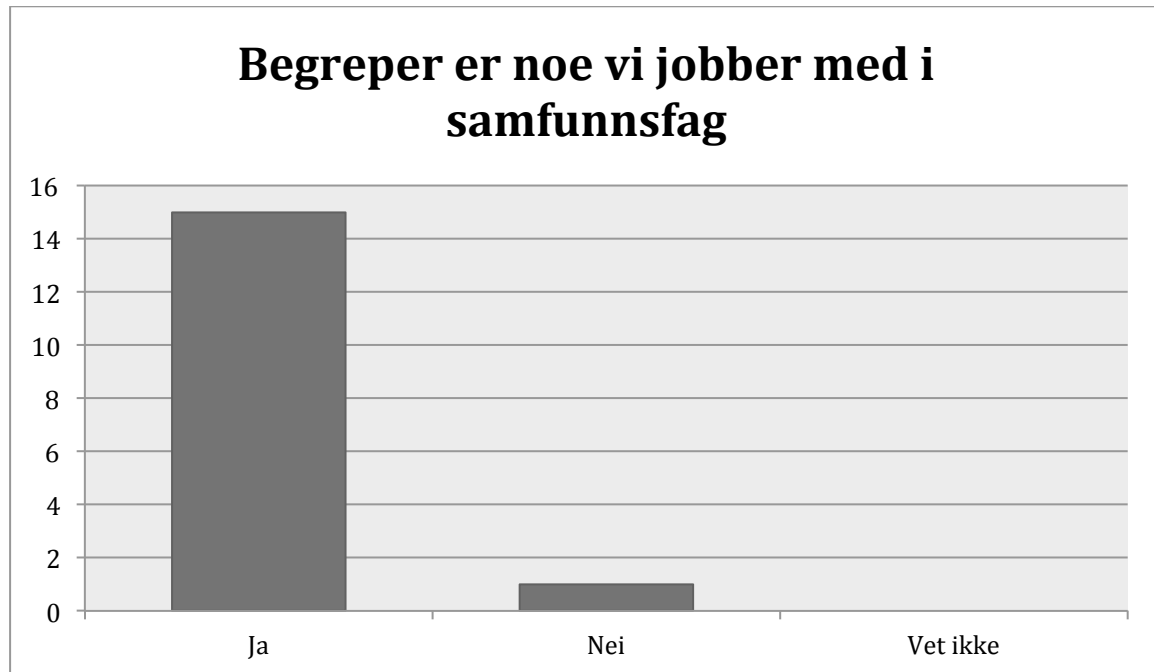
- vi går gjennom dem i klassen i starten av timene
- vi pleier å dele opp ordet hvis det går an, og se hva hver del betyr, vi pleier også å ha begrepsprøver for å lære begrepene
- læreren forklarer dem
- vi jobber mye mindre med begreper enn det vi gjorde i fjor

Dette er varierte svar som kan tolkes dithen at elevene selv ikke oppfatter at begrepsarbeid er for å øke forståelsen, men bare "å lære for å lære", jf. kapittel 2.1 og 3.4.1.

De som svarte ja på at de *hadde brukt* begrepsordboka i ettertid, svarte at de synes den er "lærerik", "ryddig", "lett å bruke", "enkel å forstå", "systematisk og oversiktlig", og "lett å finne ordet man leter etter når man har samla alt i en bok (jeg har lagd en egen bok til begrepsordboka mi)". De som svarte at de ikke *husket* begrepsordboka, fikk spørsmål om *hva de gjorde for å lære seg og forstå nye begreper*. Svarene var ikke så varierte som jeg hadde trodd, og de fleste har faktisk svart noe lignende som "jeg pugger dem til jeg kan dem". Jeg har fått 13 svar totalt på dette spørsmålet, og 13 av 13 innebærer ordet *pugging*. Mener elevene at de *direkte pugger* et begrep helt til det sitter, eller forveksler de det å *pugge* med å *arbeide* såpass mye med et begrep at det til slutt *forstås*?

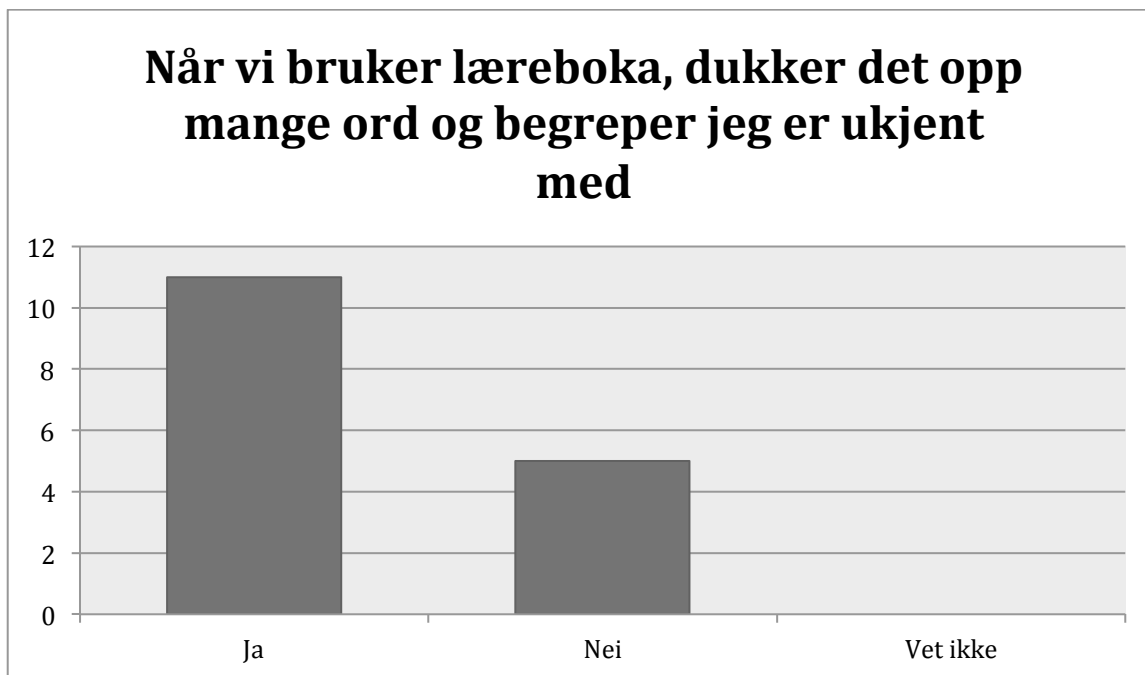
Går vi tilbake til hva Imsen sier om læring, se kapittel 2.1, vet vi at læring som gjenkalling er det samme som *memorering*. Selv om man memorerer, eller pugger, har læringen fortsatt et innhold, men forståelsen uteblir gjerne. Derfor vil det være problematisk å memorere begreper, fordi man ikke går gjennom leddene *læring, forståelse* og *anvendelse*. Å memorere og å pugge innebærer lite metakognitiv prosess hos eleven når det kommer til begrepsforståelse. Derimot vil pugging fungere dersom det er snakk om figurativ eller operativ kunnskap (Imsen, 2005: 234), for eksempel årstall eller et navn. Dette er kunnskap som ikke trenger å ha en logisk forklaring, selv om det kan diskuteres med tanke på *årstall*. Et årstall kan problematiseres eller analyseres ved at man ser det i forhold til andre årsaker i enten samme periode eller i et historiebevissthetsperspektiv med de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, som tidligere nevnt i kapittel 3.4.1. Poenget er at når det er snakk om *faglig forståelse* og

faglig anvendelse ut i fra begreper, holder det ikke å ha *pugga* eller *memorert* definisjonen. Ved å sette begrepene inn i en kontekst eller forklare det med andre ord, vil eleven kunne forstå det ut i fra sine egne forutsetninger.



Figur 9 Begreper i undervisningen

Elevene har ved påstanden *Begreper er noe vi jobber med i samfunnsfag* stort sett svart *ja*. Én elev har svart *nei*. Dette kan ikke tolkes annerledes enn at de faktisk arbeider med begreper. Dette stemmer også overens med det læreren oppgir. Likevel er det forskjeller å finne mellom både lærersvar og elevsvar fra *undersøkelse 1 og 2*. For eksempel kan det trekkes inn at lærer svarer at de jobber med begreper i samfunnsfagtimene, men hos elevene kommer det ikke like tydelig fram at dette er et fokusområde. I *undersøkelse 1*, hvor undersøkelsen ble gjort rett etter arbeidet med begrepsordboka, har elevene gjort det klart at de *forstår bedre* ved hjelp av verktøyet, men i *undersøkelse 2* er forståelsen mer diffus. Dette tolkes dithen at det er snakk om to undersøkelser om samme tema, men undersøkelse 2 utføres ett år i etterkant. Derfor kan det tenkes at elevene ikke husker *hva* de tenkte rundt det de gjorde i fjor. Begrepsordboka er derfor et verktøy som bør jobbes med over tid. Samtidig kan intervjuvarene tolkes på samme måte. Elevene i intervjuet svarte at de brukte begrepsordboka i perioden da *undersøkelse 1* ble utført. Selv om de alle tre har litt ulike meninger om den faktisk var nyttig eller ikke, var de enige om at den kunne brukes til sitt formål, nemlig å få økt faglig forståelse gjennom egen begrepsutvikling.

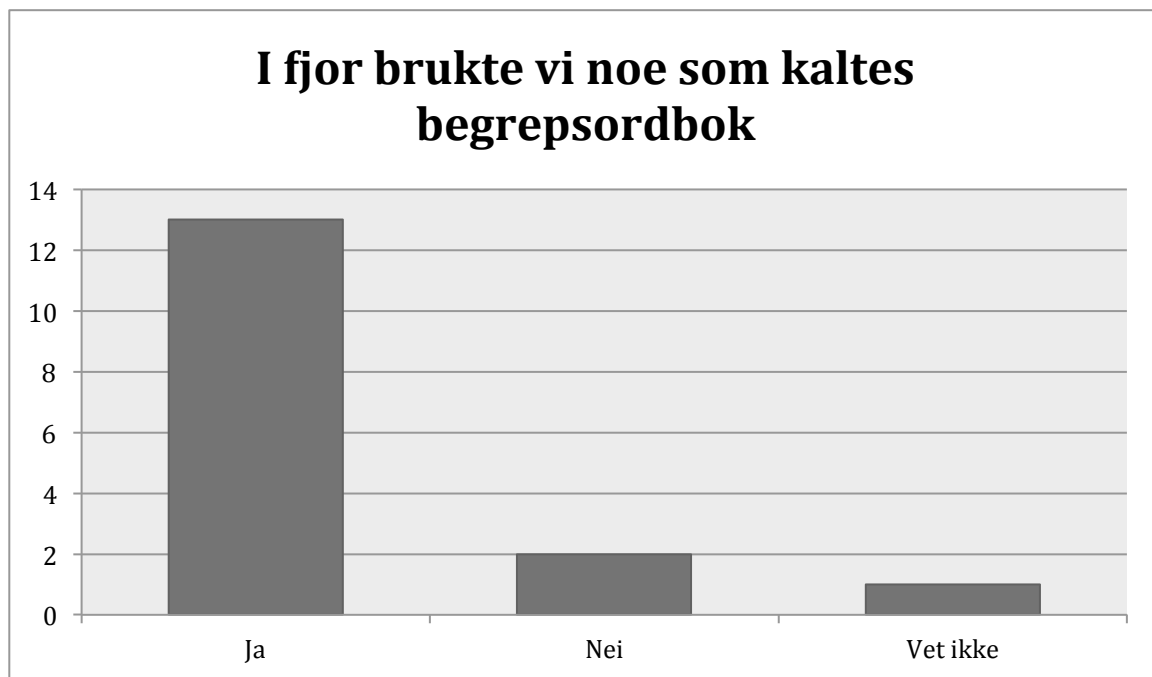


Figur 10 Leseforståelse 1

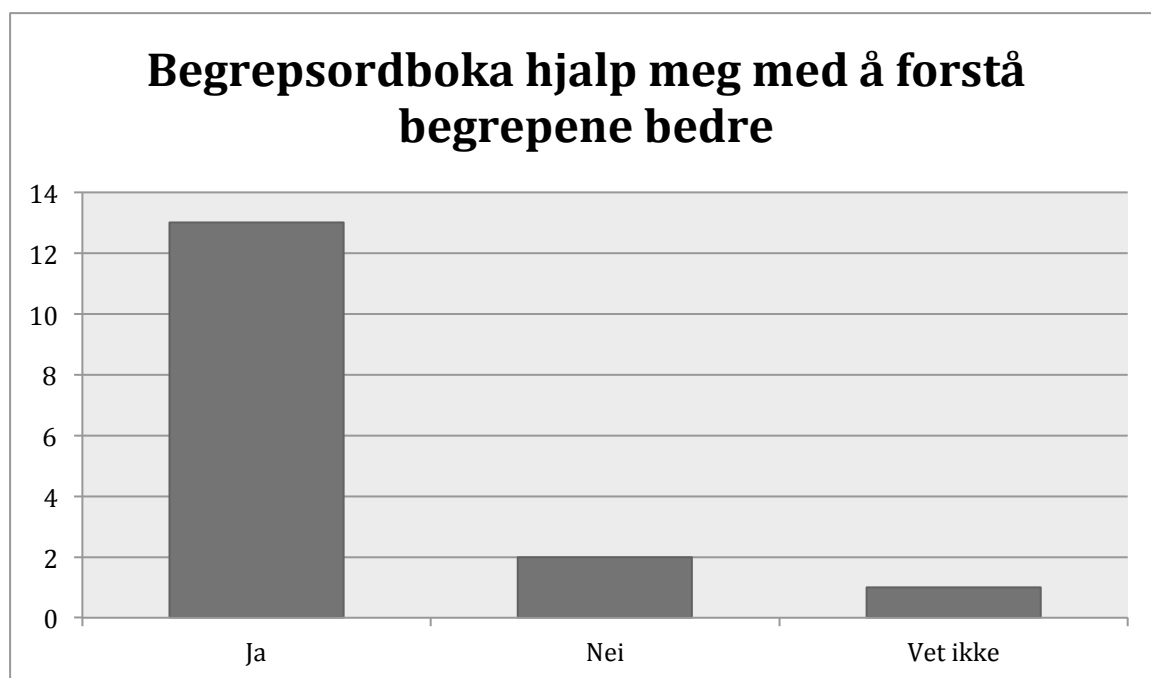
Over i figur 10 ser vi at elleve elever er enige i at det *dukker opp mange ord og begreper jeg er ukjent med når vi bruker læreboka*, mens fem elever mener de forstår det mest de leser. Ved å formulere spørsmålet med ordet *mange*, kan elevene tolke dette for bokstavelig, for eksempel kan noen ha tenkt "det dukker opp *noen*, men ikke *mange*" – disse elevene vil da ha svart nei. Likevel finnes det ord og begreper disse elevene kommer over under lesing som faktisk synes som vanskelige. Dette kommer ikke fullstendig fram i spørreundersøkelsen, men likevel tolkes det slik at det er svært sannsynlig å tro at elevene i klassen kommer over ord og begreper de ikke forstår iblant. Selv om elever fra tidlig alder av forstår avanserte fenomener, jf. kapittel 3.4.1, vil det alltid være visse begreper eleven ikke forstår fordi de ofte forveksler hverdagsforestillinger og begrepets faktiske betydning. Dersom elevene *tror* de vet hva begrepene betyr, vil de påstå at de ikke møter på *mange* ukjente begreper i læreboka og altså svare nei på påstanden.

Ser vi dette resultatet sammenlignet med resultatet i figur 13, med påstanden *Jeg forstår det jeg leser i læreboka ved å tenke nøye over ordene som dukker opp*, kan det sies at det er lite samsvar mellom resultatene. Elleve elever svarer at de er enige i at det dukker opp mange ukjente ord og begreper i læreboka, jf. figur 10, hvorpå 13 elever svarer at de forstår det de leser i læreboka ved å tenke nøye gjennom ordene som dukker opp, jf.

figur 13. Det er nærliggende å tro at elevene riktignok synes det dukker opp ukjente ord og begreper, men fordi de leser og tenker nøye gjennom det de har lest forstår de bedre. Ser vi på de elevene som har svart nei, er det i figur 10 fem elever som *ikke* mener det dukker opp mange ukjente begreper i læreboka, og én elev mener at han/hun ikke forstår noe bedre ved å nøye tenke gjennom det som leses. Uten leseforståelsen vil mye av meningen med teksten gå tapt og eleven risikerer å sitte igjen med et svært lavt læringsutbytte, jf. Skjelbred og Aamotsbakken (2008) i kapittel 3.2.3.



Figur 11 Begrepsordbok knyttet til forrige undersøkelse



Figur 12 Begrepsforståelse

Som vi ser har figur 11 og 12 fått samme utfall, 13 elever svarer at de synes begrepsordboka var hjelpsom, mens bare to svarer at de ikke fant den hjelpsom. Én elev har svart *vet ikke*. Dette tolkes dithen at begrepsordboka var et hjelpsomt verktøy for elevene, men likevel svarer 12 av 16 elever at de ikke bruker begrepsordboka per nå, på spørsmålet *Hvis du husker begrepsordboka fra i fjor, har du brukt den i ettertid?* (se figur 15). Dette vil igjen vise til at begrepsordboka er et verktøy som bør brukes over tid. De som husker begrepsordboka fra i fjor, har også ment at den var hjelpsom, mens de som ikke husker den har selvfølgelig ingen mulighet til å si om den var hjelpsom eller ikke. Én av elevene som har svart at han/hun ikke husker *begrepsordboka* har også lagt til svaret "jeg skulle gjerne hatt en begrepsordbok". Dette vil si at de oppfatter *begrepsordboka* som et oppslagsverk, og ikke noe de skulle lage selv. Selv om alle elevene mer eller mindre var innom *begrepsordboka* i perioden rundt *undersøkelse 1* er dette resultatet et tydelig bevis på at to av elevene ikke vet hva det er snakk om i etterkant av prosjektet.



Figur 13 Leseforståelse 2

I figur 13 er det forsøkt å stille et spørsmål knyttet til leseforståelse og hva det har å si for elevenes helhetlige forståelse i faget. Det er da nærliggende å tro at resultatene fra figur 13 og figur 14 kan kombineres. Så mange som 13 av 16 elever svarer at de faktisk får en god forståelse av å tenke nøye over ordene de leser. Dette tolkes dithen at ved bruk av gode lesestrategier, som for eksempel gjennomtenkning av hvert gitte begrep, eller i beste fall metakognisjon rundt tankeprosessen, fanger eleven opp teksten som forståelig. Resultatene fra figur 16 viser at 7 av 16 elever *aldri har hørt om* begrepene årsak-virkning. Dermed kan det sies at det er noe suspekt at de faktisk får forståelse for teksten gjennom grundig refleksjon. Svarer de *ja* i figur 13 fordi de vet at dette er en typisk strategi læreren ofte ber dem om å gjøre ved lesing av fagtekster, eller er det virkelig det de gjør? En tolkning av dette kan være at elevene med høy måloppnåelse⁴ forstår det de leser ved å bruke sin metakognisjon, mens elevene med lavere måloppnåelse svarer det som forventes av dem. En annen tolkning av resultatet er at elevene ikke forstår begrepene noe bedre ved å lese dem nøye, men at det er andre metoder som hjelper dem i å forstå.

Påstanden over gav elevene ingen mulighet til å utdype, og kan derfor gi et lite nyansert resultat fordi elevene ikke får sagt noe om hvordan de best forstår det de leser. Det kan

⁴ Lav måloppnåelse: karakterene 1 og 2. Middels måloppnåelse: karakterene 3 og 4. Høy måloppnåelse: karakterene 5 og 6.

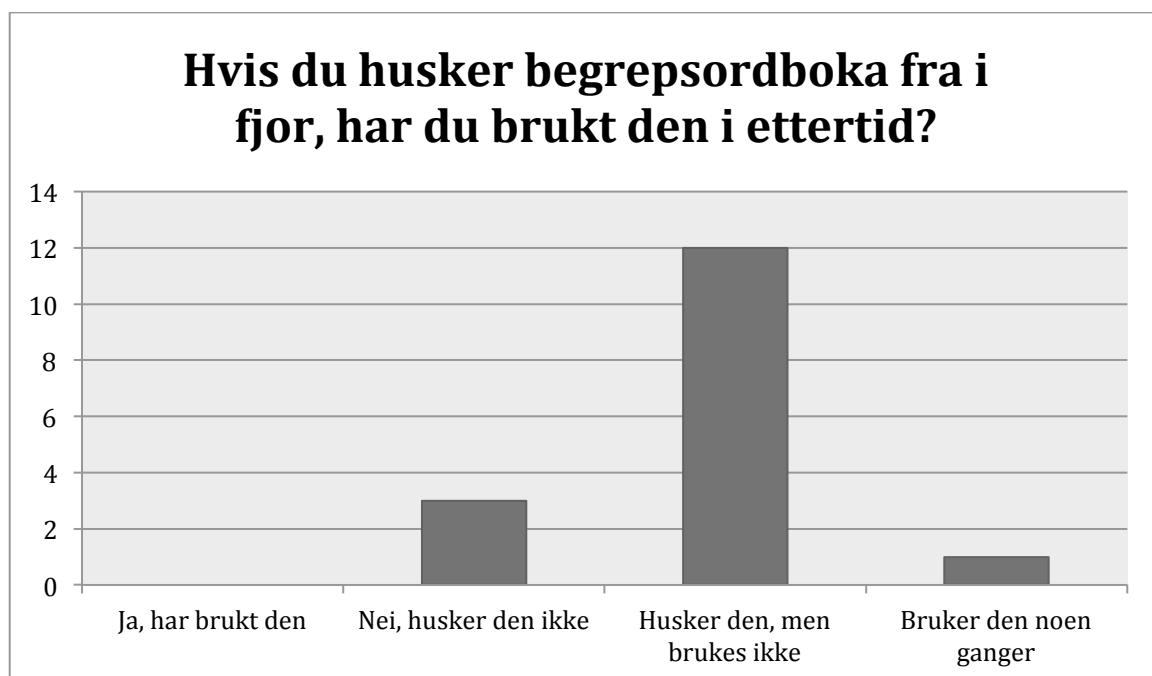
også tolkes slik at elevene ikke nødvendigvis tenker *nøye* over begrepene som dukker opp, men at de likevel stopper opp og resonnerer før de går videre. Dette kan vise til feilkilder ved resultatet i figur 13 i den forstand at elevene oppfatter påstanden for bokstavelig. Likevel vil leseforståelse være svært avgjørende for elevenes videre forståelse i faget, jf. kapittel 3.4.2.1. Ved å forstå det man leser vil det naturligvis øke både faglig refleksjon og som nevnt faglig forståelse, blant annet fordi leseprosessen setter i gang en tankeprosess rundt det som leses og metakognisjonen spiller inn. I forbindelse med *begrepsordboka* er det viktig at lesingen er gjennomført nøye og grundig, slik at eventuelle ukjente begrep kan arbeides med og gi uttelling for elevens kunnskap i faget.



Figur 14 Oversikt over forståelse av nøkkelbegrepene årsak-virkning

I figur 14 er resultatet urovekkende når så mange som 7 elever av totalt 16 *aldri har hørt om* nøkkelbegrepene årsak-virkning. Likevel kan illustrasjonen av resultatet inneholde en feilkilde. I første stolpe vises det at to elever har *hørt om* begrepene, hvorpå begge elevene i tillegg har svart "jeg har hørt om begrepene, men vet ikke hva det er". Disse elevene kunne likeså godt havnet under kategorien *aldri hørt om* i den forstand at de ikke vet hva det er. Elever som *har hørt om årsak-virkning* kan sies å ikke ha kommet lengre enn til *begrepslæringsleddet*, jf. kapittel 2.1, fordi de verken har begrepsforståelsen eller begrepsanvendelsen inne.

Når elevene svarer de ikke har hørt om begrepene en gang, er det interessant med tanke på hva læreren deres har svart; at klassens hovedfokus er årsakssammenhenger, se lærerens svar over. Det kan derfor være rimelig å tro at elevene er vant til å arbeide med *årsak-virkning*, men at de kaller det *årsakssammenhenger*, og derfor ikke gjenkjenner det samme begrepet med en andre benevnelser. Likevel er det like mange elever, til sammen 7 av 16, som har svart enten *jobbet mye med, forstår godt*, eller at de både har *hørt om, jobbet mye med og forstår godt*. Derfor er det vanskelig å si hvilke begreper som er mest gyldig å benytte av lærer til elevene. Dette er en utfordring *begrepsordboka* skal forsøke å ta sikte på. Ved at elevene, gjerne i samarbeid med læreren, diskuterer begrepenes betydning, vil det ønskelig kunne oppstå en felles gyldig enighet om anvendelsen av begrepet, samt dets betydning. I dette tilfellet er det stilt spørsmål om nøkkelbegreper, og som nevnt i kapittel 3.1 vil sjelden nøkkelbegrepene ha andre betydninger enn det som faktisk menes; en årsak er en årsak, og en virkning er en virkning. Likevel kan elevene misforstå nøkkelbegreper, på lik linje med innholdsbegreper, og ut i fra svarene i figur 14, har de ikke nødvendigvis misforstått innholdet i nøkkelbegrepet, men de gjenkjenner ikke ordet *årsak-virkning* fordi de heller bruker *årsakssammenheng*.



Figur 15 Begrepsordboka ett år etter

Resultatet fra figur 15 kan tolkes på ulike måter. Diagrammet viser at tre elever ikke husker den i det hele tatt, tolv elever husker den, men bruker den ikke, og én elev bruker

den noen ganger. Ses resultatet opp mot hva læreren svarer, at de faktisk bruker begrepsordboka, er det merkelig at flest elever svarte at de *ikke* bruker begrepsordboka. Likevel kan det vise til at læreren kaller begrepsordboka for noe annet, eller at de ikke jobber med den som et samlet verktøy, men heller deler opp punktene i begrepsordboka og arbeider med dem hver som seg. For eksempel at de i én time velger å samtale om begrepenes betydning, mens i en annen time definerer alle det skriftlig i hver sin skrivebok. Dette stemmer for så vidt med både lærers og elevers svar, da begge parter svarte at de arbeider med begreper på ulike måter; begrepsordboka er bare én av metodene læreren oppgir som gjeldende. Elevene svarer at de heller *pugger* begrepene til de sitter, som diskutert innledningsvis i kapitlet.

Kapittel 6: Begrepsordbokas funksjon

Som introduksjon til arbeid med begrepsordboka, bør læreren snakke med klassen om hva de vet om temaet for timen. Elevene kan enten individuelt, eller i samråd med læreren, skrive ned stikkord de forbinder med gitte tema. Dette kan få elevene til å føle deltakelse og "eierskap" til læringssituasjonen. Hvis temaet for eksempel er Norge 1814-1905, bør læreren legge merke til hvilke begreper elevene bruker for å forklare det de vet. Elevene som anvender mer avanserte begreper enn vanlig, bør utdype for resten av klassen hva de legger i akkurat det begrepet. Bruker noen av elevene nøkkelbegreper som for eksempel hendelser, årsaker eller endringer? Dette er, som vist i kapittel 3.1 av Peter Lee, et bevis på faglig progresjon hos eleven. Det viser også til en god refleksjonsevne som er i tråd med begrepsforståelsen eleven skal tilegne seg i historiefaget.

Tilsvarende nøkkelbegrepanvendelsen, bruker noen av elevene noen innholdsbegreper de kan forklare? For eksempel *demokrati*; vet eleven(e) hva som inngår i begrepet? Vet de for eksempel at demokrati i vår tid er ulikt fra hva som ble omtalt som demokrati på den tiden, altså i 1814-1905? Her er historiebevissthetens tre tidsdimensjoner gjeldene, se kapittel 3.4.1. Begrepet har ulik betydning etter hvilken kontekst det står i. Med en nåtidsforståelse av begrepet *demokrati*, kan vi da kanskje ikke påstå at Norge i 1814-1905 var demokratisk, i og med at ikke alle hadde stemmerett, og kvinner ikke før i 1913. Opprinnelsen til begrepet er også muligens nyttig å diskutere, og da gå helt tilbake til demokrati som oppstod i Antikkens Hellas – hva betød *demokrati* den gang og hvordan ble den praktisert? Begrepet får som vi ser helt ulike betydninger, og som lærer velger man hvor langt man vil strekke det. Et ytterligere forsøk på historiebevissthet satt i sammenheng med begrepene, er å reflektere over hva elevene tror *demokrati* vil bety i fremtiden. Nå har elevene sett et begrep i sammenheng med fortid, nåtid og framtid, og dermed oppstår det forståelse for begrepene i tillegg til historiebevissthet.

Etter at all forkunnskap om temaet er dekket, la elevene lese fra læreboka eller annen tekst. Elevene kan lese to og to, altså for hverandre, eller alene inni seg. Her må lærerens kunnskap om elevenes forutsetninger avgjøre hva som er mest hensiktsmessig. Etter intervjuenes svar, mente elev 1 til at det var best å samarbeide for å lettere oppnå forståelse. Denne eleven er nok ikke alene om å mene dette. Samtidig som elevene leser

bør det noteres begreper fra teksten som er vanskelige å forstå, eller som de finner nye eller interessante. Lesing i samfunnsfag er et eget område, se kapittel 3.2.3, og for så vidt gjelder dette også lesing i hvert enkelt fag. En skal være en trent leser for å forstå en faglig tekst ved første gjennomlesing, og det er ofte noen mindre modne lesere i en klasse. Læreren bør sammen med elevene bruke tid på teksten i plenum og la *begrepsordboka* være et verktøy de skal bruke på egenhånd i etterkant av lesingen.

Det skal også nevnes at det siste punktet i *begrepsordboka*, hvor elevene skulle diskutere begrepet med sidemannen, ikke nødvendigvis passet for elevene med lav måloppnåelse, altså karakterene 1 og 2. Her så jeg flere ganger at elevene ikke visste hva de skulle fortelle sidemannen og noen kopierte bare fra andre, spesielt om de satt ved siden av en elev med middels eller høy måloppnåelse, henholdsvis karakterene 3 og 4, og 5 og 6. Imidlertid hadde de ingen problemer med å snakke høyt i timen da jeg stilte diverse spørsmål. Dette tolker jeg slik at de ikke følte trygghet hos medeleven de satt med, men at det ble mer trygt når jeg som lærer medierte. Her ser vi klart spor av både Vygotskys proksimale sone og Jerome Bruners stillaser, som beskrevet i kapittel 3.3. Selv om stillasbygging oppmuntrer til å sette elever med ulikt nivå sammen, fungerte ikke dette alltid like godt. Noe som var helt tydelig var at jo lenger elevene arbeidet med *begrepsordboka*, desto mer aktivitet så jeg fra elevene som til vanlig hadde lav måloppnåelse. De følte seg mer sikre, og så fort de fikk taket på *begrepsordboka* fant de muligens trygghet i faget, altså at de turte å prøve og feile mer, helt til de forsøkte seg helt alene og mestret dette.

Som flere av elevene har svart i både *undersøkelse 1* og *2*, er arbeidet med *begrepsordboka* et ganske tidkrevende opplegg. Det er mulig å tilpasse verktøyet ut i fra hva læreren planlegger tidsmessig eller at elevene planlegger det selv ut i fra hvilke av punktene de ser som mest nyttige. Ved at de arbeider såpass dyptgående med hvert begrep skal elevene ønskelig oppnå forståelse for begrepene, men også en helhetlig forståelse for temaene i historiefaget. Elevene kan også bruke individuell strategi, i tillegg til at de kan utforme den på sin egen måte etter hvert. Tanken er at elevene gradvis skal eliminere punktene som ikke gir dem noe læringsutbytte.

Et eksempel fra en elev som brukte *begrepsordboka* mye i løpet av min praksisopplæring er at han ved hjelp av tegningene/bildene han hadde til hvert begrep gjorde at han ble påminnet om hva de betød. Akkurat dette eksempelet er hentet fra når vi jobbet med begrepet *imperialisme* under temaet "Europa erobrer verden" i *Kosmos 9* (Nomedal & Bråthen, 2007). Dette var et ganske vanskelig begrep å skulle tegne, da det er et abstrakt begrep som ikke er noe håndfast eller *synlig*, se kapittel 3.4. Eleven i klassen tegnet mennesker som var fanget av andre mennesker. Det kan diskuteres om dette fikk eleven til å lære seg begrepet eller om han faktisk *forstod* det, men verken jeg eller andre elever la noen føringer på elevens tegning av begrepet, dette var hans forståelse av *imperialisme*. Det kan videre sies at det ligger mer bak begrepet *imperialisme* enn at mennesker blir "fanget", og selv om det ikke er nøyaktig hva begrepet betyr, er dette en knagg for eleven å kunne henge hendelsene under perioden på. Det er også viktig at man i etterkant kan se sammenheng mellom begrepene og dermed danne seg helhetlige forståelser for hendelsene/temaene. For å jobbe med *imperialisme* og forstå innholdet, må man også være kjent med for eksempel begrepet *ideologi*, akkurat slik som i eksempelet om *kommunisme*, se kapittel 3.1, og slik kan det fortsette i det uendelige. Hva eleven har valgt å fylle ut resten av punktene i *begrepsordboka* med har gjerne en overensstemmelse med elevens forståelse av begrepet. Defineres begrepet presist, kan dette være enda en knagg. I tillegg kan eleven velge å finne et synonym som gjør det enklere for hans tankemåte å forstå hva *imperialisme* innebærer. Her er det mange forklaringer, ikke minst ulike tolkninger hos hver enkelt elev som ligger til grunn.

Når *begrepsordboka* er såpass tidkrevende, er det lurt å ikke behandle alle begrepene i én undervisningstime. Viser her tilbake til elevintervjuet i *undersøkelse 1*, hvor alle mente *begrepsordboka* tok lang tid, men elev 3 sa også at det mest fornuftige var å ta for seg de vanskeligste begrepene i første omgang, se kapittel 5.3.1. Om elevene velger enten de *vanskeligste* begrepene eller om læreren bestemmer fire-fem begreper av gangen, er det er fornuftig å tenke over at elevene ikke har arbeidet på denne måten tidligere og trenger tid til å venne seg til og måtte være aktive på egenhånd. Dette samsvarer også med elevundersøkelsene i både *undersøkelse 1* og *2* hvor flere elever svarte at de ikke forstod *begrepsordboka* i første omgang. Elev 1 fra intervjuet svarte at det var lite læringsutbytte i å skulle svare på spørsmålene til teksten som var samlet etter hvert kapittel i læreboka. Disse oppgavene skal fungere som repetisjonsoppgaver

eller type "hva fikk du med deg?" og er for noen unyttige fordi de ikke føler det gir dem et fullstendig læringsutbytte. Det er ikke nødvendigvis en dårlig arbeidsmetode, men når elevene reagerer når de blir bedt om å finne svarene selv, kan det indikere at det bør varieres mer i undervisningen.

Hvis man tar utgangspunkt i at det velges fem begreper å arbeide med, er det interessant å se er hvor ulike alle ordbøkene blir. Hvorfor har Kari valgt å definere et begrep på én måte, mens Ola har definert begrepet helt annerledes? Bakgrunn hjemmefra, som tas opp blant annet i kapittel 3.2, kultur, etnisitet, verdisyn, tolkning, modenhet, interesser og venner spiller inn. Det kan finnes mange ulike forklaringer på dette, men det er sikkert at elevens kunnskap er fargelagt av påvirkning, enten det skjer indirekte eller direkte. Ytre påvirkning som foreldre eller venners meninger kan kopieres uten å reflekteres over, og dette vises da i elevens egne meninger. I andre tilfeller kan eleven ha blitt påvirket av noe han/hun har sett eller hørt, reflektert over det, og deretter gjort opp sin egen forståelse og mening. Det er ikke bare det at begreper har ulik betydning i ulike sammenhenger, men de kan også altså bety noe forskjellig fra elev til elev. Likevel bør det forsøkes og enes om ett felles gyldig begrep man kan bruke i klasserommet, eller kanskje til og med utenfor klasserommet. Når man snakker om eller leser om begrepet *demokrati* må alle være enige om at det er nødt til å stå i en spesiell kontekst for at man skal forstå hva som menes, og at det bør være enighet om at det er et begrep som har endret innhold og betydning over tid. Punkt 2 fra ordboka (*lag en faglig meningsbærende setning*) viser til dette. I løpet av *undersøkelse 1* fantes det elever som skulle være morsomme og et eksempel er en elev som lagde setningen "Imperialisme er en krakk". Det bør gis beskjed om på forhånd at setningene skal gi mening, den skal ha et innhold som stemmer overens med ens egen forståelse av begrepet/hendelsen og den skal stemme overens med noe faglig. Den kan også være en pekepinn for læreren, slik at hun/han kan forsøke å forstå elevens utgangspunkt. I tillegg bør setningen være laget slik at den enten stemmer med temaet som arbeides med, eller om eleven viser til videre forståelse ved å knytte begrepet opp mot noe annet.

Helt avslutningsvis er det nødvendig å kommentere punkt 3 i *begrepsordboka* som sier at eleven skal finne et synonym til begrepet. I *undersøkelse 1* brukte elevene nettversjonen av Oxford Dictionary til dette, selv om det til tider ble litt amputert, da

dette er en engelsk ordbok. Likevel fungerte det fint med tanke på at de var 9. klasseelever, og de hadde engelsk-norsk ordbøker på PC-ene sine som tilleggsverktøy. Dette er imidlertid ikke en god nok måte å finne synonymer på, så punkt 3 i *begrepsordboka* kan ytterligere utvikles om ønskelig, for eksempel kan elevene heller finne et antonym, som da blir mer tilnærmet Stahl & Nagys punkt d: å diskutere ikke-eksempler på ordet, se kapittel 2.3. Elevene brukte også synonymer.no i startfasen av arbeidet, men det oppstod da ytterligere forvirringer. Nettordboka foreslo altfor mange synonymer, og det ble da enda flere ukjente begreper å forholde seg til. Synonymordboka ble ikke det endelige tilleggsverktøyet elevene brukte, de gikk heller for Oxford Dictionary og oversatt til norsk der det var nødvendig.

6.1 Begrensninger ved begrepsordboka

Forkunnskaper hos eleven er viktig. At eleven vet noe om temaet eller begrepet *før* det settes i gang et arbeid, kan være svært utslagsgivende for det videre arbeidet. Det er lærerens oppgave å sørge for at denne forkunnskapen er på plass, se tilpasset opplæring i *Generell del* av læreplanen under kapittel 3.2.2. Dette kan være for eksempel at man har bygd opp undervisningen på en slik måte at temaer følger etter hverandre. Når man gjennomgår nye temaer, tar man begreper etter hvert som de dukker opp for så å gå i dybden av disse: undervises det i *1. verdenskrig*, er det lurt om det foregående temaet har vært imperialismen. Når elevene arbeider med begreper brukt i temaet om imperialismen, i dette tilfellet kapitlet "Europa erobrer verden" fra læreboka deres, *Kosmos 9* (Nomedal & Bråthen, 2007), vil kunnskapen ønskelig sitte på plass før man går løs på neste naturlige tema. Vet man hva imperialismen innebærer, vil man ha større forståelse for hva som kan ha vært årsaker til *1. verdenskrig*. Refleksjonen hos elevene bør da være utviklet på en slik måte at de umiddelbart kan sette ting i sammenheng og forstå, gjennom blant annet begrepene, at samfunnsstrukturer og verdensbildet endres til noe annet. I noen tilfeller vil det hende at eleven sitter med *feil* forkunnskap, og utfallet blir da et helt annet enn hos de elevene som har forstått for eksempel foregående tema slik det faktisk henger sammen. I andre tilfeller kan det være at det ikke finnes forkunnskap hos eleven. Spørsmålet blir da om eleven konstruerer forkunnskap for å *få den nye kunnskapen til å passe inn*.

Begrepsordboka er et verktøy som ikke inneholder noen hjelp til å tilegne seg denne forkunnskapen. Den er nødt til å sitte allerede når elevene bruker *begrepsordboka*. Imidlertid vil man benytte ordboka som et verktøy for å tilegne seg kunnskap der og da, og dette blir derfor et slags forkunnskapsverktøy for neste undervisningssituasjon. Et forventningsskjema (Mathé, 2015: 71) kan være et forkunnskapsverktøy, men dette vil da være et verktøy læreren må tilby i tillegg til *begrepsordboka*. Idémyldring (ibid.) er også noe som kan anvendes når det er snakk om å kartlegge forkunnskaper, og dette er nesten en selvfølgelig prosess som er ønsket at elevene skal foreta før arbeidet med *begrepsordboka* settes i gang.

Begrepsordboka kan per dags dato kun brukes når elevene arbeider med innholdsbegreper. På det tidspunktet *begrepsordboka* ble introdusert for elevene, var det ikke lagt opp til analyse av nøkkelbegreper. At nøkkelbegreper skulle være så komplekse å forstå for elevene var jeg ikke klar over. Imidlertid har jeg studert gjennom denne prosessen at forståelsen for nøkkelbegrepene er like viktige som innholdsbegreper. Beste utfall er å få en like god forståelse av begge begrepskategorier, men for å forstå hvorfor innholdsbegreper endrer betydning over tid, må man nødvendigvis ha en forståelse av nøkkelbegrepene. Begrepet *endring* må i første omgang forstås. At et begrep som for eksempel demokrati *endrer* seg fra fortid til nåtid, og antakeligvis til noe nytt i en ukjent framtid, må bety at det har skjedd hendelser over tid som har ført fram til *endringen*. Samtidig kan det, som Lund skriver, være snakk om en stillestående periode, en langdrøy tilstand som fører til at det automatisk eller pådrevet skjer endringer. At hendelser ikke foregår for at det skal oppstå en endring kan være vanskelig for elever å forstå (Lund, 2011: 33-34), jf. kapittel 3.1. Hvis elevene da blir presentert begrepet *endring* i et gitt tema eller en konkret kontekst, vil det være mulig å arbeide med begrepet sett i ulike tidsperioder. Setter de begrepet inn i *begrepsordboka*, vil man antakeligvis måtte endre på premissene for verktøyet, fordi alle punktene i *begrepsordboka* ikke lenger passer inn, i og med at den foreløpig er til for å arbeide med innholdsbegreper. Et forslag til hvordan *begrepsordboka* kan se ut ved arbeid med nøkkelbegreper vises under.

Eleven skal:

- 1. Definere begrepet med egne ord*
- 2. Lage en setning som viser til betydningen av begrepet*
- 3. Beskrive hvilke(n) betydning(er) begrepet har for en eller flere perioder*
- 4. Diskuter begrepet med/for sidemannen*

Imidlertid vil arbeid med nøkkelbegreper i *begrepsordboka* kunne være vanskelig å gripe fatt i. Dette er fordi de da står alene, og som forklart i kapittel 3.1 er ofte ikke nøkkelbegreper meningsbærende alene. Selv om de er konstante, at de ikke bytter mening ut i fra kontekst, er det vanskelig å identifisere/definere nøkkelbegreper som for eksempel årsak, kilde eller endring. Begrepene i seg selv vil ikke endres, men innholdet i begrepet vil endres ettersom hvilke temaer det arbeides med, jf. kapittel 3.1.

Kapittel 7: Konklusjon

I denne oppgaven har jeg først og fremst belyst hvordan elevenes historiefaglige forståelse økes gjennom blant annet nøkkelbegreper og innholdsbegreper, men også gjennom historiebevissthetens fortid, nåtid og framtid. Ved å se begreper i disse tre tidsdimensjonene skal elevene kunne identifisere hvilke sammenhenger begrepet kan brukes i, og ut i fra dette vil det være enklere for eleven å forstå temaene i historiefaget som noe helhetlig. Gjennom en presentasjon av Kunnskapsløftets *Læreplan for samfunnsfag* og *Generell del av læreplanen* har jeg klargjort hva dokumentene sier om *begrepslæring*, *begrepsforståelse* og *begrepsanvendelse* i skolen. Kunnskapsløftet bidrar heller lite med å tydeliggjøre dette som fokusområder i historiefaget i ungdomsskolen. Begrepene i historiefaget dukker hovedsakelig opp for elevene via læreboka, og gjennom lesing og metakognisjon, skal dette øke elevenes forståelse og oppfordre til ytterligere refleksjon i faget. Selv om historie, og samfunnsfag, regnes som muntlige fag inngår det svært mye lesing og tolkning av tekst, hvor tabeller også er vektlagt, og det kan dukke opp begreper som kan føre til misforståelser eller feiltolkning av sammenhengen. Med språksikkerhet og trygghet i ordene genererer dette også muligheten for deltakelse i faget, spesielt på ungdomsskolen, og med deltakende elever blir undervisningen mer fruktbar. Om man i tillegg forstår helheten i teksten man leser, vil det være lettere å bidra til det faglige i timen. Det vil ikke være like utrygt å snakke høyt i timen når man vet hva man skal si og har en forståelse for det man snakker om.

Begrepsordboka er et verktøy jeg presenterte for elevene under min praksisopplæring våren 2015. Denne skal utvikles av elevene selv ved at de får introdusert fem punkter. Disse skal fylles inn med definisjoner, faglige setninger, symboler eller tegninger, og synonymmer. Elevene skal også diskutere begrepet i samspill med medelever. Det er elevenes egne forståelser som skal komme fram i *begrepsordboka*.

Gjennom to spørreundersøkelser og ett intervju, som er gjennomført med ett års mellomrom, har jeg forsøkt å kartlegge hvordan 9. klassen fra min praksisopplæring arbeider med begrepene i historiefaget. Undersøkelsene har også spurt om elevene får økt faglig anvendelse gjennom å bruke *begrepsordboka*. I tillegg har læreren til klassen besvart et spørreskjema, hvor svarene viser hva læreren tenker om å fokusere på begreper i faget, samt *hvordan* det arbeides med begrepene i klasserommet.

Resultatene viser for det første at elevene i *undersøkelse 1* har brukt ordet *forståelse* hyppigere enn i *undersøkelse 2*, hvor ordet *pugging* har blitt mer anvendt. Dette gir et bilde av at verktøyet *begrepsordboka* må arbeides med regelmessig og over tid, fordi resultatene i *undersøkelse 2* viser til at elevene har mindre fokus på *forståelse* som en viktig faktor ved tilegning av kunnskap. For det andre har elevene gjort et grundigere arbeid med *begrepsordboka* i *undersøkelse 1* enn i *undersøkelse 2*. Elevene svarte at de ikke lenger brukte *begrepsordboka* selv om de gjerne ønsket å bruke den.

Noen av svarene fra *undersøkelse 1* var reflekterte og relativt godt begrunnede for hvorfor de valgte *begrepsordboka* som metode, men likevel er det en gjennomgående tendens som viser at flesteparten av elevene ikke vet *hvorfor* de bruker *den* metoden som den beste for seg selv. De mer selvstendige elevene synes å ha brukt andre metoder enn *begrepsordbok*, da de har svart at de likte best sine egne metoder. *Begrepsordboka* så derfor ut til å være mest behjelpelig for de som følte samfunnsfag var et veldig omfattende fag med mye lesing og mange ukjente begreper.

I all hovedsak svarte læreren at klassen arbeider med begreper i historiefaget, og at dette er et fokusområde de bruker mye tid på. Nøkkelbegreper og innholdsbegreper blir behandlet ulikt, men likevel er de like viktige. Læreren er bestemt på at begrepene får elevene til å forstå fagets temaer på en slik måte at de får til den *faglige anvendelsen*. Resultatene av elevenes svar viser imidlertid at de ikke er like kjent med dette begrepsfokuset.

Mine funn gjennom intervju, spørreskjema og observasjon har ført til at jeg har sett at *begrepsarbeid* isolert sett ikke har ført til økt forståelse. Ved å arbeide med *begrepsordboka* over tid, samt å kombinere den med andre undervisningsmetoder, som for eksempel lesing, diskusjoner og elevenes oppgaver fra læreboka, vil jeg si at det fører til en relativt høy økning i elevene faglige forståelse i historiefagets temaer. Samtidig må det, som jeg har sett etter arbeid med denne masteroppgaven, være et fokus på både *nøkkelbegreper* og *innholdsbegreper*.

7.1 Veien videre

Ludvigsen-utvalget har som nevnt utformet nye forslag til læreplanen for framtiden, og forslagene er høyst aktuelle. De kaller det "Fremtidens skole" (Ludvigsen-utvalget, 2014) og foreslår blant annet mer fokus på dybdelæring og at byggesteiner i faget er blant annet sentrale metoder, begreper, tenkemåter og sammenhenger. Alle disse faktorene skal utvikle elevenes kunnskap i faget.

Litteraturliste

- Ausubel, David P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bjørndal, Cato R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bøe, Jan Bjarne (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Faremo, Grete. (2010). Er Norge i krig? Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/er-norge-i-krig/id612040/> (27. april 2016)
- Furu, Eli Moksnes (2013). *Lærerstudenten som aksjonsforsker i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guttu, Tor. (2005). *Krig*. I Norsk ordbok. Hentet fra <https://www.ordnett.no/search?search=krig&lang=no> (27. april 2016)
- Haug, Berit S. & Marianne Ødegaard (2014). From Words to Concepts: Focusing on Word Knowledge When Teaching for Conceptual Understanding Within an Inquiry-Based Science Setting. *Research in Science Education*, nr. 44, 777-800.
- Hodne, Bjarne, Göran Rosander & Knut Kjeldstadli (1981). *Muntlige kilder. Om bruk av intervjuer i etnologi, folkeminnevitenskap og historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koselleck, Reinhart (2007). *Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kosmos. (u. d.). Ordforklaringer. Hentet fra <http://kosmos8.no/read/082bf283-0449-42ec-a320-7b2cd84a7705> (25. mars 2016)
- Kvande, Lise & Nils E. Naastad (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lilliestam, Anna-Lena (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. (Ph.D., doktoravhandling) Göteborg: Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/34210> (1. oktober 2015).

- Lovdata. (2001). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31> (12. april 2016)
- Ludvigsen-utvalget. (2014). *NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/> (24. februar 2016).
- Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, Kitt Margaret & Marit Rismark (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utgave). Oslo: Gyldendal.
- Macphee, Deborah A. & Emily J. Whitecotton (2011). Bringing the "Social" Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *The Social Studies*, nr. 102, 263-267.
- Mathé, Nora E. Hesby (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva skal vi med begrepene? *Bedre Skole*, nr. 1, 68-72. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Mathe.pdf (1. september 2015).
- Myklebost, Kari Aga (2002). *Muntlige fortellinger som kilder. Refleksjoner rundt teoretiske og metodiske aspekter ved bruk av muntlige kilder som inntak til identitet*. (Masteroppgave) Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Nilssen, Hege. (2015). Metakognisjon som grunnlag for læring. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/06/29/med-metakognisjon-som-grunnlag-for-laering/>
- Nomedal, John Harald & Ståle Bråthen (2007). *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opdal, Paul Martin (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oxford Dictionaries. Hentet fra <http://www.oxforddictionaries.com/thesaurus/> (11. mai 2016)
- piagetfan. (2012, 15. oktober). Lærerrollen i lys av læringsteorien til Jean Piaget. Blogginlegg hentet fra <https://piagetfan.wordpress.com/2012/10/15/utkast-laere/> (20. april 2016)
- RødUngdom. (u. d.). Norge i krig. Hentet fra <http://r%C3%B8dungdom.no/andre-politiske-tema/norge-i-krig> (27. april 2016)

Skjelbred, Dagrún & Bente Aamotsbakken (2008). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. *Bedre Skole*, nr. 4, 58-61. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre_Skole/Nr_4-08/BedreSkole-4-08_Skjelbred_ogAamotsbakken.pdf (21. september 2015).

Stahl, Steven A. & William E. Nagy (2006). *Teaching Word Meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Synonymer.no. Hentet fra <http://www.synonymer.no> (11. mai 2016)

Tjora, Aksel (2012). *Kvalitet i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (17. september 2015).

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03> (17. september 2015).

Utdanningsdirektoratet. (u. d.). *Lesing i samfunnsfag*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-samfunnsfag1/?depth=0-a3.4> (29. februar 2016).

Vygotsky, Lev (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Undersøkelse 1: INTERVJUGUIDE

INTRODUKSJON:

Snakke litt om samfunnsfaget generelt og hvordan eleven liker å arbeide generelt med vanskelige begreper, samt vanskelige temaer.

SPØRSMÅL:

1. Hva synes du om å arbeide med begrepsordboka i timene?
 2. Hva synes du er vanskeligst i samfunnsfag?
 3. Hvordan liker du best å jobbe med temaene i samfunnsfag?
-

Undersøkelse 1: SPØRREUNDERSØKELSE

Svarene dine vil bli anonymisert.

Vennligst svar utfyllende 😊

1. Nevn to ting du likte ved arbeidsmetoden begrepsordbok.
2. Nevn én ting du synes var utfordrende ved arbeidsmetoden begrepsordbok.
3. Nevn to ting du likte ved arbeidsmetoden tankekart.
4. Nevn én ting du synes var utfordrende ved arbeidsmetoden tankekart.
5. Hvilken arbeidsmetode brukte du mest? Hvorfor?
6. Er det noe du kunne ønske var annerledes i undervisningen?
7. Har begrepsordbok og tankekart vært med på å øke forståelsen din i samfunnsfag?

Vedlegg 2

Undersøkelse 1: INTERVJU

Elev 1

1. Hva synes du om å arbeide med begrepsordboka i timene?

Elev 1: *ehm... jeg synes det var gøy. Eller... det er ikke noe som er gøy på skolen, men det var en ny måte å forstå på. Mye bedre enn hva vi pleier å gjøre. Men liksom, det tok ganske lang tid egentlig. Jeg gadd liksom ikke gjøre det hver eneste gang.*

Intervjuer: *Å bruke begrepsordboka på hvert eneste begrep, mener du?*

Elev 1: *Ja, fordi det er ikke liksom nødvendig å lære seg alle med en gang. Jeg kan heller bruke den på begrepene jeg ikke skjønner noen ting av, for eksempel imperialismen aner jeg ikke hva er, men jeg forstår det etter at jeg brukte begrepsordboka.*

Intervjuer: *Hvorfor synes du imperialismen var et vanskelig begrep?*

Elev 1: *Ehm... Jeg vet ikke. Bare skjønnte det ikke. Stod så vanskelig forklart i boka... Ehm... [ler] jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det egentlig. Bare vanskelig for meg å forstå sånne nye ord noen ganger liksom. Men skjønner det nå da. Takk! [ler]*

2. Hva synes du er vanskeligst i samfunnsfag?

Elev 1: *Det er noe som er vanskelig. Ehm... Men... Nei, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Noe er vanskelig og noe er ikke så vanskelig? Det er sånn i alle fag, da, ehm... I matte for eksempel hater jeg når vi jobber med... Hva heter det igjen? Jeg husker ikke en gang... Ehm... Jeg svarer bare at noe er vanskelig og noe er ikke vanskelig. I samfunnsfag liksom.*

Intervjuer: *Kan du komme på noe mer konkret, tror du?*

Elev 1: *Tja... Kanskje? Kan jeg tenke på det? Jo! Ehm... Kanskje at vi alltid skal jobbe individuelt [hermer etter lærer]. Jeg liker best å jobbe med noen, for da blir det litt*

enklere siden da kan vi liksom snakke sammen og komme fram til det samme svaret. Men jeg forstår bedre da liksom. Så det er kanskje vanskeligst å jobbe alene da. Det hater jeg! Elska det siste punktet i begrepsordboka, fordi da kunne vi snakke sammen. Jeg pleide å jobbe sammen med elev X uansett, jeg, egentlig... Selv om du kanskje ikke synes det var greit [ler].

Intervjuer: *Jo, det var greit. Men jobber dere alltid alene?*

Elev 1: *Nei, egentlig ikke. Nesten alltid. Og da må vi forstå ting aleine, og det er kjedelig.*

3. Hvordan liker du best å jobbe med temaene i samfunnsfag?

Elev 1: *Noen ganger liker jeg å jobbe sammen med noen... Eller... Ehm... Hele tida liker jeg å jobbe med noen! Det sa jeg jo kanskje i stad, men da er det mye enklere. Det er bedre å jobbe med elev x sånn at vi kan samarbeide, fordi elev x er så god på skolen.*

Intervjuer: *Hvis du MÅ jobbe alene, da? Hvordan liker du best å jobbe da?*

Elev 1: *Da liker jeg best å bare finne svar i teksten, for det er enkelt. Men da sliter jeg til prøvene, for det er bare lette spørsmål. Vi snakka om i går at det er dårlige greier.*

Intervjuer: *Hvem er vi? Og hva mener du med dårlige greier?*

Elev 1: *Jeg og [nevner noen andre elever i klassen]. Vi gidder ikke bruke spørsmål fra boka som repetisjon, fordi de spørsmåla... liksom... de kommer aldri på prøven uansett... Ehm... [ler] Det er mye vanskeligere spørsmål på prøven! Er ikke vits å bruke tida på dem. Bruker heller tid på å diskutere med noen andre i klassen som skjønner mer.*

Elev 2

1. Hva synes du om å arbeide med begrepsordboka i timene?

Elev 2: *Mener du den som du viste oss? Jeg har ikke brukt den egentlig, gidder ikke fylle ut alt, det tar så laaaang tid. Men jeg har brukt den litt da... Eller... Jeg brukte den i starten, men så gadd jeg ikke mer. Forstår det meste uansett.*

2. Hva synes du er vanskeligst i samfunnsfag?

Intervjuer: *Du sa nettopp at du forstår det meste, derfor ville du ikke bruke begrepsordboka. Er det noe i faget ellers du synes er vanskeligere enn andre ting da?*

Elev 2: *[ler] Jeg mener jo ikke at jeg forstår det meste, da! Eller... Jeg... Ehm... Forstår ganske mye, men er vel bare liksom sånn at... Jeg synes det er litt kjedelig med samfunnsfag. Og da gidder jeg ikke bruke tida mi på det faget liksom. Men det er mye vanskelig... Ehm... Noen ganger hører jeg ikke etter så godt fordi jeg ikke skjønner hva læreren babler om. Men sånn er det...*

3. Hvordan liker du best å jobbe med temaene i samfunnsfag?

Elev 2: *Jeg liker aller aller aller best å ha prosjekt, for eksempel med skuespill og sånt liksom. Det digger jeg! Men det har vi aldri nesten... Men vi har sagt det til læreren, selv om det kanskje ikke kan gjøres fordi det tar lang tid og sånt. Digger hvis vi kan ha praktiske oppgaver... Ehm... Det er jo ikke så lett i samfunnsfag, da, men... Sånt og sånn at vi kan spille spill for eksempel. Kahoot er moro!*

Elev 3

1. Hva synes du om å arbeide med begrepsordboka i timene?

Elev 3: *Jeg likte den egentlig, jeg! Var vanskelig å forstå hva du mente med den i starten, men når jeg skjønnte den, var den bra. Men den tar ganske lang tid, da... Ehm... Men det gjør ingenting, jeg velger bare de vanskeligste ordene, så slipper jeg å bruke hele timen på begrepene. De er ikke så vanskelige å forstå, men noen ganger forstår jeg ingen verdens ting.*

Intervjuer: *Hva mener du med at du ikke forstår noen verdens ting?*

Elev 3: *At jeg er litt treg i huet. Neida! Jeg er jo egentlig ikke det, men er mange vanskelige ord vi jobber med. Da synes jeg begrepsordboka var bra å bruke fordi den var oversiktlig og liksom hjalp meg med å forstå bedre... Ehm... Men den var litt lang. Blir du sur nå?*

Intervjuer: *Neida, selvfølgelig ikke. Du kan bruke den hvis du vil, og hvis du ikke synes den hjelper deg, skal ikke jeg tvinge deg.*

2. Hva synes du er vanskeligst i samfunnsfag?

Elev 3: *Jeg synes det er vanskelig å svare på spørsmålene... Ehm... De der finn svar i teksten-oppgavene fra boka. Skjønner du hva jeg mener?*

Intervjuer: *Ja, jeg vet hva du mener.*

Elev 3: *Ja, og det er litt vanskelig... Ehm... Liksom, det er ganske mange vanskelige spørsmål, spesielt hvis man må si hvorfor og sånt. Jeg er ikke så glad i det. Digger hvis det er sånn liksom å finne årstall eller navn, for da kan jeg bare bla meg tilbake å sjekke [ler høyt]. Det er jo litt juks da, men jeg husker ikke så godt hva jeg leser noen ganger. Følger kanskje ikke med... Eller jeg gjør jo det, men vanskelig å forstå alt som står i boka. Jeg gidder ikke lese så nøye... Vet jo at vi bare skal svare på spørsmål uansett, da kan jeg bare bla meg tilbake.*

3. Hvordan liker du best å jobbe med temaene i samfunnsfag?

Elev 3: *Jeg liker egentlig det meste vi pleier å gjøre... Hm? Eller mente du kanskje noe annet?*

Intervjuer: *Neida, jeg mener hva liker du å gjøre i samfunnsfagtimene? For eksempel hvordan du føler at du lærer best? Hva husker du best at du har lært, og hvordan har du da lært dét? Eller bare det du synes er morsomt, for eksempel.*

Elev 3: *Åja, sånn! Læreren er veldig flink, da. Og i andre temaer vi har hatt pleier vi å se masse på teksten fra boka og læreren forklarer bra hvordan ting er og sånt... Ehm... Liksom, vi rekker opp hånda hvis vi kommer til ord vi ikke skjønner, selv om*

det nesten ikke er noen som rekker opp hånda da... Men da skjønner læreren kanskje at vi ikke har skjønt det og da snakker vi masse om det. Begrepsordboka lærte meg faktisk ganske mange begreper... Eller, kanskje ikke lærte, da, men at jeg liksom forstod dem mer på ordentlig. Og nå har jeg dem samla i boka mi, digga å lage den, spesielt tegnepunktet. Jeg er god til å tegne, jeg, skjønner du!

Intervjuer: *Så det du liker aller best i samfunnsfagtimene er å tegne?*

Elev 3: *Hæ? Nei, eller... Jeg liker å tegne, men det jeg liker aller best er når vi snakker sammen i klassen sammen med læreren. Da forstår jeg masse fordi andre folk i klassen snakker om masse dem kan og da lærer jeg det plutselig også. Liksom for eksempel når elev y snakka om demokrati så skjønte jeg det skikkelig godt. Det var liksom det samme jeg hadde tenkt når jeg leste det. Litt i hvert fall... [ler]*

Vedlegg 3

Undersøkelse 2: SPØRRESKJEMA

SPØRREUNDERSØKELSE OM BEGREPSFORSTÅELSE I SAMFUNNSFAG

NAVN:.....

(Svarene blir anonymisert, navnet ditt vil ikke dukke opp noe sted i min masteroppgave eller andre steder.)

Nedenfor kommer det noen påstander jeg ønsker du skal svare **ja** eller **nei** på. Om du er usikker, svarer du **vet ikke**.

1. Begreper er noe vi jobber med i samfunnsfag.
2. Når vi bruker læreboka, dukker det opp mange ord og begreper jeg er ukjent med.
3. I fjor brukte vi noe som kaltes begrepsordbok.
4. Begrepsordboka hjalp meg med å forstå begrepene bedre.
5. Jeg forstår det jeg leser i læreboka ved å tenke nøye over ordene som dukker opp.

Nedenfor kommer det noen spørsmål jeg ønsker du skal svare så godt du kan på. Om du er usikker, svarer du **vet ikke**. Om du ikke får plass til å svare på dette arket, bruk gjerne et ekstra ark.

6. Hvordan jobber læreren din med å hjelpe deg til å forstå begreper i samfunnsfag?
 7. Årsak-virkning er begreper du har hørt om, jobbet mye med, forstår godt?
 8. Hvis du husker begrepsordboka fra i fjor, har du brukt den i ettertid?
 9. Hvis du har brukt den, kan du fortelle litt om hva du synes om den? Svar gjerne i stikkordsform.
 10. Hvis du ikke husker begrepsordboka fra i fjor, hva gjør du for å lære deg og forstå nye ord i samfunnsfag?
-

SPØRREUNDERSØKELSE OM BEGREPSFORSTÅELSE I HISTORIEFAGET

Til Lærer

Ved alle spørsmål om undervisningsmetoder og lignende, vil jeg du skal tenke på undervisningen du utfører i historietimene innen samfunnsfag. Svar gjerne i stikkordsform der du synes det er nødvendig. Du vil bli anonymisert.

- 1. Anser du begreper som en viktig del av samfunnsfaget? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?**
- 2. Ved arbeid med begreper i undervisningen, vil du si at nøkkelbegreper eller innholdsbegreper blir mest fokusert på?**
- 3. Hvordan behandler dere nøkkelbegreper kontra innholdsbegreper?**
- 4. Hva legger *du* i begrepslæring?**
- 5. Hva legger *du* i begrepsforståelse?**
- 6. Hva legger *du* i begrepsanvendelse?**
- 7. Husker du begrepsordboka jeg brukte i undervisningen våren 2015? Hvis nei, hopp til spørsmål 11. Hvis ja, fortsett med spørsmålene.**
- 8. Ordboka tar for seg arbeid med innholdsbegreper. Hva mener *du* var positive og negative sider ved verktøyet?**
Positive:
Negative:
- 9. På hvilken måte tror du elevene hadde utbytte av verktøyet *begrepsordbok*?**
- 10. Ved bruk av begrepsordboka, på hvilken måte tror du elevene økte sin historiefaglige forståelse?**
- 11. Hvordan arbeider dere med begreper i dine undervisningstimer? Gi noen eksempler.**
- 12. I hvor stor grad tror du elevene øker sin historiefaglige forståelse gjennom blant annet begrepsforståelse og begrepsanvendelse?**

Vedlegg 4

SAMFUNNSFAGPRØVE 10. mars 2015 – FRA UNION TIL SELVSTENDIG NASJON

Navn:.....

- 1) I Grunnloven av 1814 ble det slutt på eneveldet. Hvem styrte da landet etter 1814, og hvordan?
- 2) Hva er en embetsmann? Har vi slike i dag? Yrker, etc.
- 3) Hva betyr veto? Forklar forskjellen på absolutt veto og utsettende veto.
- 4) Hvem hadde stemmerett store deler av 1800-tallet? Og når fikk kvinner stemmerett?
- 5) Hva var formannskapslovene? Når ble disse vedtatt?
- 6) Hvilken bevegelse startet Marcus Thrane, og hva ønsket den å forbedre?
- 7) I følge Grunnloven var Stortinget samlet hvert år?
I 1869 vedtok Stortinget at det skulle møtes år.
- 8) Hvem sa "All makt skal samles i denne sal"? Hva var bakgrunnen for dette utsagnet?
- 9) Hva er parlamentarisme? Gi eksempler på hvordan dette fungerte for folket på 1800-tallet.
- 10) Hva ble resultatet av folkeavstemminga om oppløsningen av unionen?
- 11) Si litt om kongerekken fra 1905 og utover.
- 12) Har du noe mer du vil fortelle om fra dette emnet?

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rolf Inge Larsen

Institutt for historie og religionsvitenskap UiT Norges arktiske universitet

9037 TROMSØ

Vår dato: 04.03.2016

Vår ref: 47057 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47057</i>	<i>Elevens egen begrepsutvikling som verktøy for historieforståelse og faglig anvendelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rolf Inge Larsen</i>
<i>Student</i>	<i>Linda Magnesholen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47057

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Personvernombudet er enig i at 16- og 17-åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi lagt vekt på at det ikke samles inn sensitive opplysninger og at prosjektet har kort varighet.

REKRUTTERING FRA EGET NETTVERK

I meldeskjemaet har dere opplyst om at deltakerne i prosjektet rekrutteres fra eget nettverk. Personvernombudet forutsetter at dere tas hensyn til konfidensialitet og at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

I følge meldeskjemaet er en del av utvalget lærere, og har taushetsplikt. Det er derfor viktig at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om elever i spørreskjemaet. Vi anbefaler at dere minner lærerne om dette i forbindelse med utfyllingen av spørreskjemaet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere opplyst om at forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger og slette eller omskrive indirekte personopplysninger.