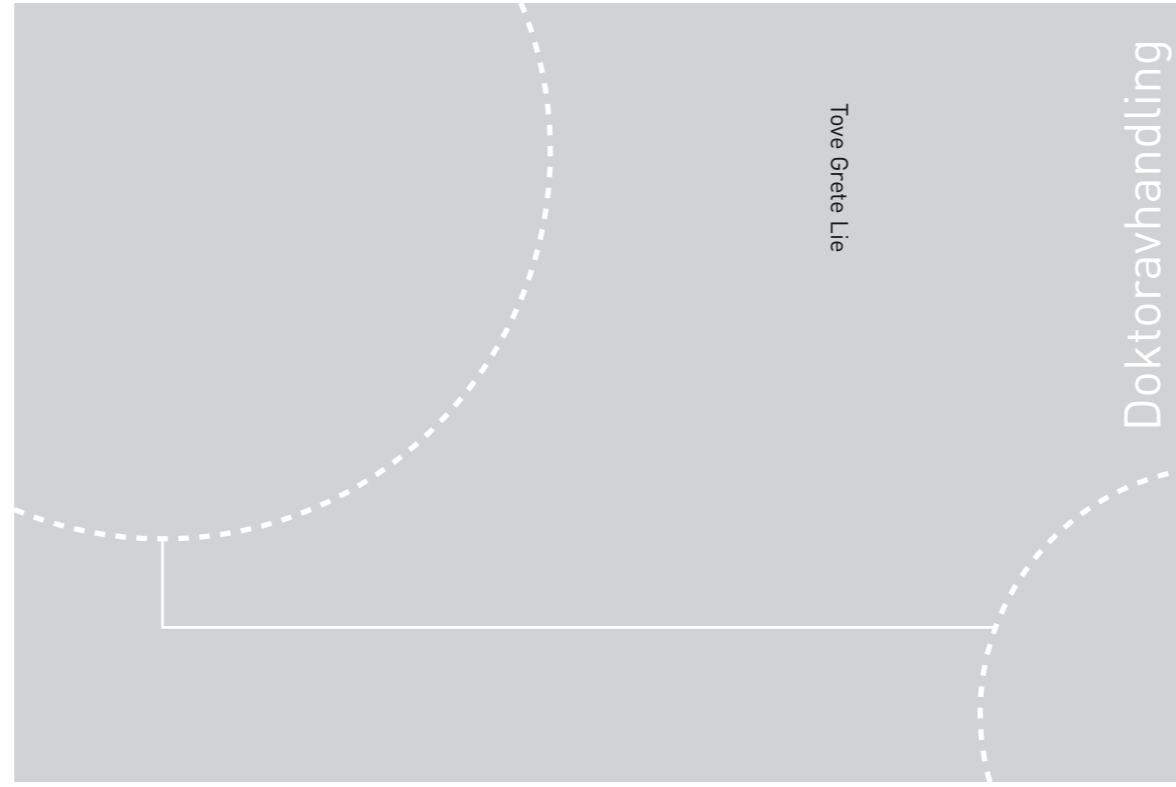


ISBN 978-82-326-2128-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2129-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:27

Tove Grete Lie

Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv

Doktoravhandling ved NTNU, 2017:27

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Tove Grete Lie

**Lærernes utdanning og kunnskap,
og deres holdninger til
undervisning av
samfunnskunnskap i et kritisk
danningsperspektiv**

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, februar 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

© Tove Grete Lie

ISBN 978-82-326-2128-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2129-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:27

Trykket av NTNU Grafisk senter

Sammendrag

Drivkraften bak dette avhandlingsarbeidet har vært å bidra med kunnskap som kan føre til en bedre forvaltning av samfunnskunnskapens tema i grunnskolen. Det blir særlig argumentert for å ivareta det kritisk dannende aspektet ved samfunnskunnskapen, som innebærer å utvikle elevenes evne til å bli selvstendig tenkende individer som tar begrunnede og velinformerte valg basert på en grundig vurdering av tilgjengelig informasjon. I avhandlingsarbeidet argumenteres det for at dette innebærer en framstilling av fagstoffet i ulike perspektiv og i lys av alternativer, samt at elevene selv lærer seg å finne og vurdere samfunnsfaglig informasjon. En kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapens tema kan imidlertid være krevende da man som lærer må balansere det kritiske opp mot andre formål, slik som å videreføre etablerte demokratiske verdier og utdanne effektive og produktive samfunnsborgere. I en hektisk skolehverdag kan det være særlig vanskelig å framstille faglige tema på en måte som er i tråd med et kritisk dannelsesideal. Det vil stille store krav til lærernes kompetanse og motivasjon for kritisk dannende undervisning. Formålet med prosjektet er i så måte å undersøke hvordan lærernes utdanning og fagkunnskap kan påvirke deres oppfatninger og undervisning av fagområdet samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv.

Med utgangspunkt i et *kunnskapsperspektiv* på lærerutdanning, som vektlegger lærernes fagkunnskap som betydningsfull for undervisningen, argumenteres det for at lærere med betydelig vitenskapsfaglig utdanning og kunnskap vil være mer opptatt av fagkunnskap og samfunnskunnskapens kritisk dannende formål, enn lærere uten en slik vitenskapsfaglig utdanning. Det argumenteres også for at lærere med *mer* omfattende fagkompetanse vil undervise samfunnskunnskap *mer* i tråd med et kritisk dannelsesideal og ha bedre faglig selvtillit. Til sammen utvikles det tolv hypoteser, basert på tre aspekt ved lærernes utdanning og kunnskap, og fire aspekt ved lærernes oppfatninger og undervisning av samfunnskunnskap. Problemsstilling og hypoteser belyses så ved hjelp av data fra en spørreundersøkelse med deltakelse fra omtrent 250 samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, samt data fra semistrukturerte kvalitative intervju med fem samfunnsfaglærere. Materialet fra spørreundersøkelsen viser at lærernes utdanning har lite betydning for deres oppfatning og undervisning av samfunnskunnskap. Lærere med vitenskapsfaglig utdanning fra universitet eller høyskole oppfatter fagkunnskap som noe viktigere enn lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning, og lærere med mange samfunnsfaglige eller samfunnsvitenskapelige studiepoeng har noe større tiltro til sin egen fagkompetanse enn lærere med ingen eller færre slike studiepoeng. Lærere som gir uttrykk for å ha god samfunnsvitenskapelig begreps- og metodeforståelse, oppgir både en mer kritisk undervisning av fagområdet, har mer tiltro til fagkunnskap generelt, og også mer tiltro til sin egen fagkunnskap i undervisningen av konkrete kompetansemål. Lærernes

utdanningskompetanse ser imidlertid ikke ut til å være av vesentlig betydning, og det er derfor også usikkert om en mer fag- og forskningsrettet lærerutdanning vil bidra til en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapen. Forskningsresultatet kan derfor oppfattes som et viktig innspill til samtidens diskusjon omkring betydningen av en mer fag- og forskningsorientert lærerutdanning.

Dataanalysene viser imidlertid mangelfull variasjon i lærernes svar, noe som tyder på at mange lærere kanskje ikke har reflektert rundt, og heller ikke gjort seg opp noen mening omkring, de fagdidaktiske dilemma og utfordringer som forsøkes fanget opp i spørreundersøkelsen. Materialet fra de kvalitative intervjuene illustrerer også at lærerne ikke har gjort seg klare refleksjoner rundt de utfordringer og dilemma ved samfunnskunnskapen som har vært fokus for dette prosjektet. I stedet refererer lærerne gjerne til praksissituasjonen og konkrete undervisningsopplegg i klasserommet. De svake resultatene i den kvantitative analysen kan altså være et utslag av at de samfunnsdidaktiske utfordringer man er opptatt av som akademiker og som statsviter, er helt andre utfordringer enn det som opptar lærerne i deres daglige virke, og surveyundersøkelsen klarer derfor ikke å fange opp lærernes oppfatninger og undervisning av fagområdet på en god måte. Det at lærerne i stor grad viser til praksissituasjonen heller enn til de mer overordnede didaktiske utfordringene med fagområdet, er for så vidt ikke overraskende ut fra tidligere forskning omkring lærernes kunnskapskultur. Det skaper likevel noen spørsmål i forhold til hvorvidt en mer vitenskapsfaglig og forskningsrettet utdanning av lærere er tilstrekkelig til å sikre at samfunnskunnskapens tema formidles på en måte som bidrar til elevenes kritiske danning. Avhandlingen konkluderer derfor med at en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapens tema trolig forutsetter et tettere samarbeid og bedre kommunikasjon mellom de som forvalter fagområdet i academia og de som forvalter fagområdet i skolen. På den måten kan lærerne blir mer bevisst på de sentrale utfordringer og dilemmaer som fagdidaktikerne diskuterer, og fagdidaktikerne blir mer bevisst på de daglige utfordringer lærerne står overfor i skolehverdagen. Det bør også være i statsvitenskapens interesse at de som underviser samfunnskunnskapen i skolen, med et betydelig ansvar for demokrati- og medborgeropplæringen, forvalter sitt mandat på en måte som gir informerte og selvstendig tenkende medborgere.

Abstract

The motivation behind this research project is to contribute knowledge that can improve social studies as a subject area in school. It is argued that it is particularly important to make sure that the critical aspect of social studies is maintained, meaning that the pupils should develop their skills to be critically reflective individuals that make well-informed decisions based on careful evaluation of available information. In school, this involves a discussion of subject matter topics in light of different approaches and in light of alternatives, as well as teaching pupils how to critically evaluate social science information. Teaching social studies in a critical reflective manner can be very demanding, as it requires that the teachers are able to balance critical reflection with other subject requirements, such as teaching social and democratic values and teaching pupils to be productive and efficient citizens. A hectic classroom environment can also make it difficult for teachers to present social subject topics in a critical and reflective way. It requires that the teachers are highly competent and motivated for critical reflective teaching. The purpose of this project is, accordingly, to investigate how the teachers' education and social science knowledge can influence their approach to social studies as a subject area and how they teach it, with an emphasis on critical reflection.

Relying on the *Knowledge approach* to teacher education, which emphasizes teachers' subject matter knowledge as important for their teaching, it is suggested that teachers with considerable social science education and knowledge will be more concerned with the importance of subject matter knowledge in teaching, than will teachers with less such education or knowledge. It is also suggested that teachers' with considerable social science education and knowledge will see the development of pupils' critical reflection skills as more important, teach pupils more in line with critical reflection, and be more confident in their own knowledge when it comes to teaching critical reflection. Altogether, twelve hypotheses are developed, based on three aspects of teachers' education and knowledge and four aspects of teachers' approach to and teaching of social studies. The research question and hypotheses are thus investigated by relying on survey data from approximately 250 social studies teachers as well as qualitative interviews with five social science teachers, all teaching at school level 8-10. Analyses of the survey data indicates that the teachers' education has little effect on their approach to and teaching of social studies. Teachers' with a subject specific degree from university or university colleges do however believe that subject matter knowledge is a more important qualification for a social studies teacher, than do teachers with a general teacher education degree. Teachers with a considerable number of social science study credits are also more confident in their own competence when it comes to teaching critical reflection. Teachers expressing good knowledge of social science concepts and methods also report more critical teaching. However, the teachers' educational competence does not appear to be of utter importance, and it is therefore uncertain if a longer and

more scientific teacher education will lead to a more critical reflective teaching of social studies in school. Consequently, the dissertation can be seen as an important contribution to the discussion about the potential consequences of a longer and more research-based teacher education.

The analyses of the survey material do, however, show that there is a lack of variation in teachers' response to some of the survey questions. This can indicate that many teachers have not been reflecting upon, or making any opinion on, the social studies' didactical dilemmas and challenges that one is trying to capture by the survey. The five qualitative teacher interviews also indicate that the teachers have not really reflected upon the main questions and dilemmas posed by the research project. Teachers refer to their teaching practice and specific in-class teaching strategies when asked about these dilemmas. The weak results in the quantitative analyses can therefore be caused by very different understandings of the challenges and dilemmas facing the social studies subject area, and the teachers' opinions on the subject area may not be properly captured by the survey questions. The observation that teachers in general refer to their teaching practice, rather than the didactical dilemmas that this project has been struggling with, is not unexpected when considering previous research on teachers' knowledge culture. It still poses some questions about whether a longer and more scientifically oriented teacher education will contribute to a more critical reflective social studies subject area. The dissertation therefore concludes by suggesting that a more critical reflective social studies subject area may require closer cooperation and improved communication between those that deal with didactical dilemmas at the academic level and those that teach social studies in school. By better cooperation and communication, teachers can become more conscious about the challenges and dilemmas that the academics are discussing, and the academics can be more aware of the daily challenges the teachers are facing when teaching social studies in the classroom. It should also be in the interest of the political science discipline to make sure that those teaching social studies in school, which are responsible for how democracy and citizenship is taught to the next generation, do this in a manner that contributes to critical reflective citizens that make independent and well-informed decisions.

Forord

Dette har vært et langvarig prosjekt og mye har skjedd i løpet av avhandlingsarbeidet. Det har vært forandringer både i lærerutdanningen og i den institusjonen jeg har hatt mitt virke i, og ikke minst har jeg utviklet min kunnskap om både lærerutdanningen, praksisfeltet og min egen akademiske bakgrunn innen statsvitenskap. Den kanskje viktigste forståelsen jeg sitter igjen med etter arbeidet er knyttet til avstanden eller forskjellen mellom academia og lærernes egne refleksjoner rundt fag og undervisning. Etter hvert som jeg har blitt bedre kjent med lærerutdanning som institusjon og hvordan lærerne tenker og reflekterer omkring fag og praksis, har det gradvis blitt mer klart for meg at vi som forvalter samfunnskunnskapens tematikk på det akademiske området, enten vi identifiserer oss som statsvitere, sosiologer eller fagdidaktikere, lever i en ganske annen verden enn de som forvalter tematikken i skolen. Samfunnsfaglærerne i skolen framhever helt andre utfordringer enn de som jeg legger til grunn for min forskning. Dette betyr ikke at det er bare samfunnsfaglærerne som bør utvikle sin faglige forståelse til å bli mer lik den akademiske. Forvaltere av fagområdet i academia og i lærerutdanningen bør også utvikle sin forståelse for de faglige og praktiske utfordringer lærerne står overfor i sitt daglige virke i klasserommet. Som forvaltere av et akademisk fagområde bør vi være opptatt av hvordan sentrale samfunnsfaglige tema blir formidlet også i klasserommet. Ikke fordi vi ønsker at samtlige elever skal bli statsvitere eller sosiologer, men fordi et solid og velfungerende demokrati betinger selvstendig tenkende samfunnsborgere med en kritisk og reflekterende holdning til samfunnet rundt seg. Jeg mener academia har en plikt til å engasjere seg i fag- og skoleutviklingen for å tilse at opplæringen setter elevene i stand til å tenke selv, og kritisk vurdere den informasjonen de omgis av. Samtidig bør vi også i større grad lytte til de utfordringer lærerne møter, og forsøke å skape gode samarbeidsrelasjoner med fagområdets forvaltere i grunnskolen.

Jeg husker godt min første dag i ny jobb, som stipendiat ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST-ALT) i august 2007. Jeg hadde fått stipend med bakgrunn i en prosjektskisse hvor jeg hevdet å ville forske på hva lærerstudentene i samfunnsfag egentlig lærte ved landets allmennlærerutdanninger, og sammenligne dette med den akademiske kunnskapen innen fagfeltet statsvitenskap. Det var jo tross alt statsvitenskap jeg hadde kunnskap om, og ikke skole eller lærerutdanning. Oppmøte var uvanlig tidlig, faktisk kvart over åtte, for det var planleggingsdager. Planleggingsdager var et ganske ukjent fenomen

fra universitetet. Vi hadde riktignok hatt noen få personalmøter, men ikke hele planleggingsdager. Da seansen startet med gitarspill og allsang av Margrethe Munthes tekster¹, ante det meg at jeg hadde kommet til noe som var ganske annerledes. Jeg kom for øvrig raskt inn i arbeidsmiljøet for her var det felles lunsj på personalrommet med trivelige og imøtekomende kolleger, tilbud om intervall- og pilatestrening like etter arbeidstid, løpegrupper, damekor, husband, fest på naustet og julebord i gymsalen. Jeg forsto raskt at dette var en institusjon med en kulturell kapital som var svært ulik den jeg var vant med.

Jeg husker også godt min første undervisningsøkt ved lærerutdanningen. Siden jeg var stipendiat var jeg relativt forskånet fra undervisning de første ukene, men utpå høsten fikk jeg et undervisningsoppdrag. Tematikken var solid statsvitenskapelig: *Utviklingen av det norske partisystemet med utgangspunkt i Stein Rokkans skillelinjemodell*. Dette burde være en smal sak, tenkte jeg, og lagde en omfattende powerpointpresentasjon som ga en dekkende innføring i både avgjørende historiske konflikter og påfølgende partidannelser. For å gjøre det skolerelevant viste jeg innledningsvis til et par relevante kompetansemål både fra skolens læreplaner og fra lærerutdanningens rammeplaner, og tenkte at studentene straks ville se hvorfor de burde kunne Rokkans skillelinjemodell. Det ble ingen videre suksess. Studentene var under middels interessert og ga ikke videre uttrykk for å sette pris på den faglige innføringen. Samlet sett var det nok jeg som lærte mest av denne økta, ikke fordi jeg fikk repetert Rokkan, men fordi jeg lærte at studenten ved allmennlærerutdanningen ikke har som formål å lære om skillelinjer og partidannelser, men som formål å bli lærere. Rokkans skillelinjemodell interesserte de sånn omtrent midt bak øret, og budskapet om viktigheten av å kjenne de ulike lands partisystemer nådde ikke inn hos selv de mest oppvakte studenter.

Siden den gang har det som sagt skjedd mye. Jeg har blitt mer opptatt av å møte studentene på deres egne premisser, som er at de er studenter ved en profesjonsutdanning som skal kvalifisere dem for læreryrket. Det vil si jeg har blitt mer opptatt av å redegjøre for skolerelevansen av faglige tema, mer opptatt av å diskutere faglige framstillinger i skole og lærebøker, og mer opptatt av å prøve ut og diskutere mulige undervisningsopplegg i skolen og på lærerutdanningen. Jeg har også fått mer innsikt i studentenes praksisopplevelser, og sett

¹ Margrethe Munthe (1860-1931) er en norsk forfatter og lærer. Hun arbeidet som lærer ved Bolteløkka skole i Oslo. I dag huskes hun best som forfatter av moralistiske sanger som *Da klokka klang* og *Nei, nei gutt – dette må bli slutt*, men hun utga også eventyrkomedier og barnesanger uten moralistisk tilslag.

hvor engasjerte og dyktige de er i møte med ulike praksisutfordringer. Samtidig har jeg også fått mulighet til å diskutere ulike faglige utfordringer med både studenter og lærere i praksissituasjonen, og sett at vi har mye å lære av å diskutere med hverandre. Det har også skjedd mye med lærerutdanningen i den tiden jeg har arbeidet med avhandlingen. Den første lærerutdanningsreformen i min tid som stipendiat trådte i kraft i 2010. Lærerutdanningen ble mer differensiert og tittelen allmennlærer ble erstattet med grunnskolelærer 1-7 og grunnskolelærer 5-10. Dette innebærer at studentene må velge hvilket undervisningsstrinn de vil utdanne seg til, før de søker på studiet. Det er likevel noe overlapp mellom utdanningsløpene slik at begge lærergrupper kan undervise på skolens mellomtrinn 5-7. Argumentene for differensiering var økt krav til lærerkompetanse, særlig med ønske om høy faglig kvalitet hos nyutdannede lærere. De første grunnskolelærerne ble uteksaminert i 2014, og fra 2017 blir grunnskolelærerutdanningen ytterligere fag- og forskningsorientert når den blir en femårig utdanning på masternivå. Regjeringens ambisjoner er faglig sterke lærere og en attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet. Reformen har blitt møtt med varierende entusiasme, men også velvilje fra store deler av kollegiet.

I tillegg har det vært betydelige endringer i institusjonsstrukturen. Regjeringen har gitt signaler om at vi i Norge har for mange små lærerutdanningsinstitusjoner der kvaliteten på utdanningen ikke er god nok, og institusjonene har derfor selv blitt bedt om å ta grep for å skape større og mer robuste enheter. For Høgskolen i Sør-Trøndelag har dette resultert i en fusjon med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) fra januar 2016, og fra januar 2017 skal all lærerutdanning ved NTNU samles på ett og samme institutt. Institutt for lærerutdanning vil bestå av grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 og lektorutdanning 8-13 hvor samtlige løp er formet som femårige masterløp, fortsatt detaljert regulert etter nasjonale rammeplaner. Det vil fortsatt være essensielle forskjeller mellom grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10, og lektorutdanningen 5-13. Lektorutdanningen vil i langt større grad bygge på en vitenskapsfaglig fordypning, mens grunnskolelærerutdanningen vil ha en skolefaglig fordypning innen rammen av profesjonsutdanningen. Et betimelig spørsmål er likevel om man over tid, når disse tre utdanningsløpene vil være knyttet til samme institutt, vil se en ytterligere tilpasning mellom utdanningsløpene der kanskje særlig den skolefaglige fordypningen på grunnskolelærer 5-10

over tid vil nærme seg samme utdanningsmodell som lektor 8-13 med større vitenskapsfaglig fordypning.

En passende oppsummering av mine egne lærdommer, utviklingen innen lærerutdanning og utviklingen innen universitets- og høyskolesektoren, er at vi har kommet hverandre nærmere. Fra en ren akademisk bakgrunn innen statsvitenskap har jeg utviklet min forståelse for skole og lærerutdanning og den kulturen som følger med dette. Samtidig har lærerutdanningen blitt styrt i retning av å være mer fag- og forskningsorientert, som universitetsfagene, og institusjonsstrukturen gir rom for en større tilnærming mellom den tradisjonelle allmenn-/grunnskolelærerutdanningen ved lærerutdanningsinstitusjonene, og lektorutdanningene ved universitetene. Samtidig har det vært en spennende tid for å sette seg inn i lærerutdanningsfeltet, og de politiske utspillene og vedtakene har ofte kommet meg i forkjøpet. Særlig med innføringen av femårig lærerutdanning fra 2017 blir det aktuelt å utvide fokuset til å se på forskjellene mellom lærere med den tradisjonelle allmenn-/grunnskolelærerutdanningen og lærere med mer tradisjonell akademisk bakgrunn fra universitetet, heller enn å følge den opprinnelige planen som innebar å se på allmennlæreres kunnskap og fagforståelse. Helt på tampen av dette avhandlingsarbeidet ble det også utgitt en rapport om lærerrollen i regi av *Ekspertgruppa om lærerrollen* (2016). Mye av det som ekspertgruppa trekker fram som sentrale utviklingstrekk og mulige endringsforslag til lærerutdanningen og lærerprofesjonen er i samsvar med det jeg finner i mitt arbeid og de anbefalinger jeg gir. Jeg har forsøkt å bake inn noen referanser til dette dokumentet der det er relevant, men siden det kom helt på tampen blir det ikke brukt like mye som relevansen tilsier.

Jeg har kun sett på en liten del av lærernes kunnskap og virke, nemlig den delen som er knyttet til forståelsen og undervisningen av samfunnskunnskap. Som statsviter er jeg opptatt av hvordan tema som demokrati, medborgerskap og menneskerettigheter framstilles i skolen, og jeg mener det er av høy statsvitenskapelig relevans å vite noe om hvordan skolen forvalter sitt oppdrag tilknyttet opplæring av framtidens demokratiske medborgere. I en tid som er preget av at vi befinner oss en verden hvor informasjonsmengden er massiv, og til dels motstridende, blir det særlig viktig at skolen forbereder elevene til å orientere seg og bli selvstendig tenkende individer som tar gjennomtenkte og bevisste valg basert på en kritisk vurdering av tilgjengelig informasjon. Jeg er derfor særlig opptatt av hvorvidt skolen ivaretar det kritisk dannende

aspektet ved demokratiopplæringen, som blant annet innebærer at man lærer å stille spørsmålstegn ved informasjon og blir bevisst på at sosiale institusjoner eller fenomen kan beskrives eller framstilles på ulike måter. Fra lærerne krever dette en nyansert framstilling av fagstoff der begrep og kjente forestillinger ikke tas for gitt men diskuteres og problematiseres. Det at samfunnsvitenskapen, og også statsvitenskapen, i stor grad bygger på en epistemologisk erkjennelse av at vår viten om verden kan være kontekstavhengig og begrenset, blir det ekstra viktig for samfunnsfaglærerne å framstille fagstoffet i tråd med en slik erkjennelse. Mitt spørsmål, i lys av lærerutdanningsdebatten, har derfor vært hvorvidt en mer fag- og forskningsbasert utdanning av lærere vil bidra til en mer kritisk dannende formidling av samfunnskunnskapens tema i skolen. Skaper mer fagkunnskap og større vitenskapsforståelse hos lærerne, særlig innen de fagområder som samfunnskunnskapen bygger på, en mer kritisk dannende samfunnskunnskapsundervisning?

I arbeidet med avhandlingen er det mange personer som har vært av stor betydning. For det første vil jeg takke veilederne mine Jonathon Moses og Roar Madsen. Jonathon har bidratt med de statsvitenskapelige perspektivene og gitt fylldig tilbakemelding på avhandlingens struktur og logikk. Han har også vært til stor metodologisk inspirasjon med sin innsikt i statsvitenskapens epistemologiske og metodologiske grunnlag. Dessuten gir han alltid raskt tilbakemelding når jeg tar kontakt. Roar har en unik innsikt i lærerutdanning og samfunnsfaget både i skole og lærerutdanning, og har i så måte vært av uvurderlig betydning med sine innspill rundt dette. I tillegg er han en pedant som tar seg tid til å rette håpløse og gjentatte skrivefeil og annet småtteri. De to veilederne er svært forskjellige, men samtidig utfyller de hverandre og utgjør en perfekt kombinasjon for meg og min forskning. Jeg skylder også en stor takk til samtlige samfunnsfaglærere som har deltatt i spørreundersøkelsen som utgjør det empiriske materialet for avhandlingsarbeidet, og ikke minst de fem informantene som var villig til å dele sine tanker og refleksjoner i mer utfyllende intervju. Jeg vil også takke IT-avdelingen ved SVT-fakultetet ved NTNU som har vært svært behjelpelig med utvikling og gjennomføring av spørreundersøkelsen i *Select Survey*. Svært mange av mine kolleger ved lærerutdanningen kunne også vært takket med navn, men jeg unngår dette for å ikke glemme noen. Det har vært mange lange samtaler og diskusjoner med kolleger på kontoret, på personalrommet og på stipendiatloftet som har resultert i faglig så vel som mindre faglig påfyll. Kolleger ved samfunnsfagseksjonen fortjener en ekstra takk. De har stått på med ekstra undervisning den

siste tiden for å gi meg tid og rom for å skrive ferdig. Jeg vil også takke biblioteket for litterær assistanse og hjelp med *EndNote*, samt administrasjonen ved FLT som i innspurten har gitt meg anledning til å sitte avsondret fra resten av bruket.

Det har også skjedd en del på hjemmefronten i løpet av avhandlingsarbeidet. Vi har fått tre flotte barn, Vilja, Eivor og Einar. De har vært utrolig tålmodige fordi de forventer at vi skal få oss hund bare jeg blir ferdig med dette avhandlingsarbeidet. Takk også til Øyvind som den siste tiden har bidratt med å ta vel sin del av hjemmeforpliktelsene. Jeg håper det blir mulighet til å tilbringe litt mer tid sammen i kommende år, og at barnas ønske om hund går i oppfyllelse.

Trondheim, september 2016

Tove Grete Lie

Innhold

Sammendrag.....	iii
Abstract.....	v
Forord	vii
Innhold.....	xiii
Liste over tabeller	xvii
Liste over figurer	xviii
Liste med forkortelser	xix
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet.....	1
1.2 Prosjektets formål.....	4
1.3 Vitenskapens ansvar og utfordringer	8
1.4: Forskningsstrategi og sentrale resultater	12
1.5 Avhandlingens oppbygging og innhold.....	15
Kapittel 2: Lærerkompetanse og kritisk undervisning	17
2.1 Innledning	17
2.2 Det akademiske perspektivet på lærerutdanning	18
2.3 Kritiske betraktninger rundt betydningen av lærernes akademiske kunnskap	22
2.4 Fagkunnskap og lærernes profesjonsorientering.....	24
2.5 Ulike veier til læreryrket	28
2.5.1 Allmenn-/grunnskolelærerutdanningen	31
2.5.2 Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og universitetenes lærerutdanning	37
2.6 Plassering av egen forskning i lys av et kunnskapsperspektiv.....	42
Kapittel 3: Samfunnskunnskap i grunnskolen	45
3.1 Innledning	45
3.2 Samfunnskunnskap i skolen.....	46

3.3 Samfunnsfagets og samfunnskunnskapens historiske utvikling	48
3.4 Ulike perspektiver på læreplanen i samfunnsfag og samfunnskunnskap.....	52
3.5 Tidligere forskning	60
3.6 Forventninger og hypoteser	64
3.6.1 Forventninger til allmenn-/grunnskolelærere og lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole.....	65
3.6.2 Forventninger til lærere med ulik samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig fordypning.....	69
3.6.3 Forventninger knyttet til lærernes begreps- og metodekunnskap	71
3.7 Noen avsluttende refleksjoner rundt variabler og forventninger	73
Kapittel 4: Operasjonalisering av variabler og innsamling av data	77
4.1 Innledning	77
4.2 Operasjonalisering av avhengige variabler.....	77
4.2.1 Viktigste kompetanseområder hos en lærer i samfunnsfag.....	78
4.2.2 Om lærernes perspektiv på samfunnskunnskapsfagets formål	79
4.2.3 Operasjonalisering av legitimering, nytte og kritisk danning	82
4.2.4 Det legitimerende perspektivet på samfunnskunnskap.....	83
4.2.5 Nytteperspektivet	84
4.2.6 Danningsperspektivet – kritisk danning.....	86
4.2.7 Lærernes undervisning i et kritisk dannelsesperspektiv	88
4.2.8 Lærernes vurdering av egen kompetanse knyttet til kritisk dannende undervisning	92
4.3 Forklaringsvariabler – lærernes kompetanse og kunnskap.....	94
4.4 Kontrollvariabler og alternative forklaringer.....	99
4.5 Datainnsamlingen	100
4.5.1 Surveyundersøkelsen av lærernes kompetanse	100

4.5.2 Innsamling av det kvalitative materialet.....	103
4.6 Noen avsluttende betraktninger	106
Kapittel 5: Lærernes oppfatninger av samfunnskunnskap og beskrivelse av egen undervisning	109
5.1 Innledning.....	109
5.2 Lærernes perspektiv på samfunnskunnskapen.....	110
5.3 Faktoranalyser av lærernes perspektiver på samfunnskunnskap.....	115
5.3.1 Teoribekreftende faktoranalyse av samfunnskunnskapens formål	115
5.3.2 Eksplorerende faktoranalyse av samfunnskunnskapens formål	117
5.4 Lærernes undervisningspraksis i et kritisk dannelsesperspektiv.....	120
5.5 Avsluttende kommentarer	124
Kapittel 6: Lærernes kompetanse og deres oppfatning og undervisning av samfunnskunnskap	127
6.1: Innledning	127
6.2 Hva er viktig kompetanse hos en god lærer i samfunnskunnskap?	127
6.3 Lærernes kompetanse og deres oppfatning av samfunnskunnskapens formål	134
6.4 Lærernes kompetanse og selvoppgitte undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv.....	141
6.5 Lærernes vurdering av egen kompetanse i forhold til det å undervise samfunnskunnskap på en kritisk dannende måte.	145
6.6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner	149
Kapittel 7: En analyse av det kvalitative intervjumaterialet	157
7:1 Innledning	157
7.2. Hva er samfunnskunnskap?	160
7.3 Kunnskap og ferdigheter hos den demokratiske borger	164
7.4 Hva er danning?	168
7.5 Samfunnsfaglærernes forståelse av kritisk refleksjon.....	170

7.5 Generelle betraktninger rundt det kvalitative materialet.....	173
Kapittel 8: Studiens resultater, teoretiske refleksjoner, og mulige implikasjoner	177
8.1 Innledning	177
8.2 Lærernes utdanning og perspektiver på samfunnskunnskapen	178
8.3 Lærernes forhold til utdanning, yrkespraksisen og forskningsbasert kunnskap.....	180
8.4 Utvikling av bedre samarbeid mellom vitenskap og praksisfelt.....	183
8.5 Muligheter for en mer fag- og forskningsbasert utvikling av samfunnsfagene	184
Referanser	193
Vedlegg.....	201
Vedlegg Kapittel 4.....	201
Vedlegg 4.5.1 Godkjenningbrev og vurdering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	201
Vedlegg 4.5.2 Surveyundersøkelse	203
Vedlegg 4.5.3 Intervjuguide kvalitative intervju	210
Vedlegg Kapittel 5.....	212
Vedlegg Kapittel 6.....	213

Liste over tabeller

Tabell 4.5.1 Utvalgets fordeling etter kjønn, type utdanning, erfaring, skoletype og skolestørrelse	102
Tabell 4.5.2 Informanter kvalitativt intervju	106
Tabell 5.2.1 Lærernes vurdering av viktigheten av følgens formål med samfunnskunnskapen	111
Tabell 5.2.2 Hvor viktig er følgende formål med samfunnskunnskapen?	113
Tabell 5.3.1: Chronbach's Alpha (α) for hvert teoretiske perspektiv (N=252).....	117
Tabell 5.3.2: Eksplorerende faktoranalyse av samtlige indikatorer på ulike perspektiv på samfunnskunnskapen (N=252).....	118
Tabell 5.4.1: Gjennomsnitt og standardavvik for indikatorer på lærernes oppgitte undervisningspraksis	121
Tabell 5.4.2: Eksplorerende faktoranalyse av lærernes egenrapporterte undervisningspraksis	123
Tabell 6.2.1 Viktige egenskaper hos en samfunnsfaglærer etter utdanningstype	128
Tabell 6.2.2 Frekvensfordeling samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelige studiepoeng....	130
Tabell 6.2.3 Viktige egenskaper hos en samfunnskunnskapslærer etter faglige studiepoeng	130
Tabell 6.2.4 Lærernes selvrapporterte kjennskap til sentrale faglige og metodologiske begrep fra samfunnsvitenskapen	132
Tabell 6.2.5 Viktige egenskaper hos en samfunnsfaglærer, etter lærernes begreps- og metodekunnskap.....	133
Tabell 6.3.1 Lærernes prioriteringer av samfunnskunnskapens viktigste formål, etter type lærerutdanning.....	135
Tabell 6.3.2 Læreres vurdering av samfunnskunnskapens formål etter type utdanning.....	136
Tabell 6.3.3 Samfunnskunnskapens viktigste formål etter antall samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng.....	137

Tabell 6.3.4 Lærernes vurdering av samfunnskunnskapens formål etter samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng.....	138
Tabell 6.3.5 Korrelasjonsmatrise samfunnskunnskapens viktigste formål etter lærernes begreps- og metodekunnskap.....	139
Tabell 6.3.6 Korrelasjonsmatrise av lærernes vurdering av samfunnskunnskapens formål, etter begreps- og metodekunnskap.....	140
Tabell 6.4.1 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av utdanningstype	142
Tabell 6.4.2 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av antall studiepoeng i samfunnsfag og samfunnsvitenskap.....	143
Tabell 6.4.3 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av deres selvrapporterte begreps- og metodekunnskap.....	144
Tabell 6.5.1 Vurdering av egen fagkompetanse i forhold til utdanningstype.....	146
Tabell 6.5.2 Vurderinger av egen fagkompetanse i forhold til samfunnsvitenskapelig og samfunnsfaglig studiekompetanse	147
Tabell 6.5.3 Vurdering av egen fagkompetanse i forhold til begreps- og metodekunnskap.	149
Tabell 6.6.1: Oppsummering av hypoteser og funn.....	150
Tabell vedlegg 5.4.1 Test indikatorer på kritisk dannende undervisning	212
Tabell Vedlegg 6.7.1 Korrelasjonsmatrise forholdet mellom lærernes begreps- og metodekunnskap og deres utdanning	214
Tabell Vedlegg 6.7.2 Korrelasjonsmatrise forholdet mellom kjønn, skoletype, skolestørrelse, lærererfaring, og ulike skalaer for perspektiver på og undervisning av samfunnskunnskap	215

Liste over figurer

Figur 5.2.1 Grafisk fordeling av respondentenes totale poengsum på 12 indikatorer på formål med samfunnskunnskapen	114
Figur 5.4.1 Grafisk framstilling av respondentenes totale sum for indikator U1-U11.....	122
Figur Vedlegg 6.2.1a: Fordeling av lærernes samlede begrepskunnskap.....	213
Figur Vedlegg 6.2.1b Fordeling av lærernes samlede metodekunnskap.....	213

Liste med forkortelser

ICCS	International Civic and Citizenship Study
L97	Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen (Reform 97)
LK2006	Læreplanverk for grunnskole og videregående skole (Kunnskapsløftet)
NOKUT	Nasjonal organ for kvalitet i utdanningen
NOU	Norges offisielle utredninger
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
PPU	Praktisk-pedagogisk utdanning

Kapittel 1: Innledning

1.1 Studiens aktualitet

I en pressemelding 3.juni 2014 kunngjorde kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at regjeringen vil omgjøre begge de fireårige grunnskolelærerutdanningene for trinn 1-7 og 5-10 til masterutdanninger med oppstart i 2017. I pressemeldingen uttrykker kunnskapsministeren følgende:

«Vi vet godt at lærere med solid faglig tyngde er det viktigste for at elevene skal lære mer. Derfor vil vi nå styrke det faglige innholdet i lærerutdanningen. Med en mastergrad vil lærerne stå bedre rustet til å hjelpe elevene med å utnytte hele sitt potensiale» (Kunnskapsdepartementet, 2014a).

Pressemeldingen ble fulgt opp med regjeringens strategidokument *Lærerløftet* 30. september samme år. I denne strategien kunngjør regjeringen en ny satsing på kunnskapsskolen. De begrunner dette i at en god skole gir elevene kunnskap og mulighet for sosial mobilitet, og at nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap ligger i lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Det ble følgelig nedsatt et eget rammeplanutvalg for grunnskolelærerutdanning som fikk i oppdrag å utarbeide forslag til nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanning. De oversendte sin rapport til Kunnskapsdepartementet 29. oktober 2015, og etter en bearbeiding av Kunnskapsdepartementet ble forslaget sendt ut på høring i desember 2015 med frist 1. april 2016. Etter en intens høringsrunde ut til lærernes fagforbund, lærerutdanninger og andre relevante aktører ble forslaget så revidert og fastsatt gjennom vedtak 7. juni 2016. I forskriftene for Grunnskolelærerutdanning 5-10 heter det seg at utdanningen skal være en mastergradsutdanning som skal kvalifisere for tilsetning i grunnskolen, der formålet er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert og profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning basert på forskning og erfaringskunnskap. Utdanningen skal videre kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier i nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

I høringsutkastet, som ble sendt ut i desember 2015, var det mange av de samme formuleringene, men i det opprinnelige forslaget fra *Rammeplanutvalget for lærerutdanning*

ble det foreslått at masterutdanningen skulle være knyttet til et undervisningsfag, at pedagogikkfaget skulle omdannes til profesjonsfag, og at den nye utdanningen i likhet med utdanningen på trinn 8-13 skulle hete lektorutdanning 1-7 og 5-10 (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016). Reaksjonene på forslaget til ny lærerutdanning lot ikke vente på seg. Mange stilte seg kritisk til den økte vektleggingen av fag og forskning, og særlig endringene i forhold til pedagogikkfaget ble mye diskutert. I et innlegg i *Klassekampen* 12. april 2016 argumenterer byråd for oppvekst og kunnskap i Oslo, Tone Tellevik Dahl (Ap) for at skolen trenger praktikere og ikke forskere, og hun tviler på at en masteroppgave vil gjøre lærerne bedre forberedt til arbeid i klasserommet. Et femte utdanningsår bør heller brukes på et utvidet pedagogikkfag, og på mer praksis og veiledning i skolen foreslo Dahl (2016). Mange har også advart mot en svekkelse av spesialpedagogikken i lærerutdanningen. Spesialpedagog og rådgiver Edvin M. Eriksen, peker i et innlegg i *Khrono* (30.mars 2016) på at vi i dag har store problemer med at mange barn og unge sliter med lærevansker eller har psykiske plager, og at vi ikke må la oss forføre av et læringssyn der elevene oppfattes som «åpne krukker» som suger til seg kunnskap. Den nye lærerutdanningen har et for kvantitativt syn på kunnskap, og mangler fokus på at lærerne også må forstå elevenes situasjon og vansker i hverdagen for å finne gode måter å oppnå konsentrasjon, motivasjon og faktisk læring (Eriksen, 2016).

Statssekretær i kunnskapsdepartementet Bjørn Haugstad avviser imidlertid kritikken mot den nye lærerutdanningen og argumenterer for at diskusjonen rundt pedagogikkfagets svekkelse i ny lærerutdanning bygger på feil premisser. Det er ingen motsetning mellom kunnskapsskolen og skolens dannelsesoppdrag, hevder han. Det er slik at skoler som er gode på formidling av kunnskap også er gode på resten av skoleoppdraget. Det er også slik at høyere studieintensitet fører til bedre faglig innsikt hos aktuelle kandidater – også i pedagogikk. I tillegg vil masterarbeidet være rettet mot undervisning i skolefagene og det gjør at studentene får mer erfaring med å bruke pedagogisk kunnskap – tett koblet med fag og fagdidaktikk (Haugstad, 2016). Haugstads argumenter får også støtte fra noen hold, slik som professor i samfunnsfagdidaktikk Hilde Gunn Slottemo, som sammen med en gruppe fagansatte ved lærerutdanningen ved Nord Universitet, argumenterer for at den økte oppmerksomheten på fagenes innhold er viktig for å styrke lærerutdanningen i norsk skole (Slottemo, 2016).²

² I følge Haug (2016) har pedagogikkfagets rolle i lærerutdanningen alltid vært gjenstand for uro og konflikt. Faget har utviklet seg i en akademisk retning og har på lærerutdanningen de siste årene vært preget av manglende

Men selv om statssekretær Haugstad avviste pedagogenes kritikk av forslaget til ny lærerutdanning i *Khrono*, ble deres kritikk i noen grad tatt hensyn til da de reviderte forskriftene til ny grunnskolelærerutdanning ble ferdigstilt og fastsatt i juni 2016. I forskriftene for grunnskolelærerutdanning 5-10 heter det både at *Pedagogikk og elevkunnskap* fortsatt skal hete *Pedagogikk og elevkunnskap*, og at *Grunnskolelærerutdanningen* fortsatt skal hete *Grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10*.³ I tillegg åpnes det for at studentene kan ta sin masterspesialisering i pedagogikk eller spesialpedagogikk som alternativ til et undervisningsfag. Kunnskaps- og forskningskomponenten i utdanningen står fortsatt sterkt, og det er et uttalt kunnskapsmål at kandidatene etter endt utdanning skal ha inngående kunnskap om relevant forskning og teori, samt vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk, selv om det åpnes for en pedagogisk så vel som faglig- og fagdidaktisk spesialisering. Kunnskapsdepartementet kan i så måte sies å ha forhandlet fram et slags kompromiss mellom pedagogikk og faglig kunnskapsfordypning i lærerutdanningen.⁴

Debatten omkring den nye femårige lærerutdanningen blant politikere, lærere, pedagoger og andre lærerutdannere er ingen ny diskusjon. Den gjenspeiler det som Haug (2010, s. 15) beskriver som klassiske motsetninger i lærerutdanning gjennom hele dens historie. Haug identifiserer tre slike motsetninger: mellom akademi og profesjon, mellom fag og pedagogikk, og mellom teori og praksis. Parallelt har det også ved lærerutdanningsinstitusjonene foregått en debatt om relevansen av forskning og forskningsbasert utdanning. Ifølge Haug (2010, ss. 18-19) har det vært en utbredt skepsis mot å stole på forskningsresultat i utviklinga av lærerutdanning i Norge, og omfanget av forskning på den norske lærerutdanningen har inntil nylig vært begrenset. Internasjonalt har omfanget vært mer omfattende, men ikke alt har vært like relevant og resultatene sprikende. Riktignok finner Falch & Naper (2008) at høy formalkompetanse hos lærerne i ungdomsskolen fører til bedre læringsutbytte hos elevene, og Gustafsson & Myrberg (2002) finner i sin svenske studie at lærernes fagkompetanse er den viktigste faktoren for elevenes læring. Darling-Hammond (2000) finner derimot at pedagogisk

legitimitet og et dårlig rykte. Faget har hatt en tradisjonell allianse med et sosialdemokratisk styre for å styrke skolens utvikling av personlig trivsel, vokster og likeverd. Når denne sosialdemokratiske alliansen har forvitret er også fagets rolle i lærerutdanningen på retrett.

³ I høringsforslaget ble det foreslått at all femårig lærerutdanning skulle hete lektorutdanning.

⁴ Formuleringen om at grunnskolelærerutdanningene skal kvalifisere for profesjonsutøvelse som bygger på forskning og erfaringsbasert kunnskap er likelydende i forskriftene for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 og 5-10, men på trinn 1-7 er det også mulighet for masterspesialisering også i begynneropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

formidlingsevne er langt viktigere enn fagkunnskap, og Hægeland, Kirkebøen, Raam & Salvanes (2004) finner svake sammenhenger mellom lærernes fagkompetanse og elevresultater. Det forskningsmessige grunnlaget for å hevde at mer forskningsbasert fagkompetanse hos lærerne vil lede til mer læring framstår altså som tvetydig, og det er usikkert hvorvidt en mer fagorientert og forskningsrettet lærerutdanning vil bidra til økt måloppnåelse i skolen.

1.2 Prosjektets formål

Dette forskningsprosjektet har også til hensikt å undersøke forholdet mellom lærernes fag- og forskningskompetanse og deres forvaltning av et fagområde. Men heller enn å fokusere på elevenes læringsutbytte i form av hvor mye de lærer, fokuserer jeg på hvordan og med hvilket formål lærerne underviser samfunnskunnskap på grunnskolens ungdomstrinn. Samfunnskunnskap er ikke et skolefag, men et hovedområde i skolens samfunnsfag. Jeg velger å legge fokus på samfunnskunnskap fordi dette er et fagområde med spesielt ansvar for opplæring til medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter, noe som er nært knyttet til min egen akademiske bakgrunn innen statsvitenskap. Samfunnskunnskap inneholder elementer fra flere samfunnsvitenskapelige disipliner, deriblant sosiologi, samfunnsøkonomi og antropologi, men statsvitenskapen har høy relevans for store deler av hovedområdet, og det burde være i særlig statsvitenskapelig interesse å ha kjennskap til hvordan skolen forvalter sitt demokratioppdrag. Opplæring til demokrati og medborgerskap er som flere har påpekt (e.g. Biseth, 2012; Borgebund, 2015; Børhaug, 2004, 2008; Madsen & Biseth, 2014) ikke noe entydig oppdrag. Det krever både kunnskap og ferdigheter og lærerne har ikke nødvendigvis noe bevisst forhold til hva opplæring til demokrati innebærer eller bør innebære (Biseth, 2012).

Uklarheten omkring hva for eksempel opplæring til demokrati og medborgerskap bør inneholde kan knyttes til at samfunnets kompleksitet og til at sikker viten eller enighet om hva som fungerer ikke nødvendigvis alltid er opplagt. Ifølge Shapiro (2009, s. 17) skiller samfunnsvitenskapen seg vesentlig fra fysikk, kjemi og matematikk, fordi det i sistnevnte vitenskapsdisipliner er langt mindre uenighet om hvordan verden faktisk fungerer. Man har selvsagt faglige diskusjoner også innen naturvitenskapene og naturfagene, men samfunnsfagene og samfunnsvitenskapenes kompleksitet gir trolig et større rom for diskusjon

og uenighet.⁵ Samfunnsfagene og samfunnsvitenskapene har i stor grad vært preget av en fortolkende vitenskapstradisjon som framhever at kunnskap om samfunnet er gjenstand for subjektive fortolkninger, og at vi ikke kan si noe sikkert om de samfunnsforhold vi omgir oss med. Den siste tiden har det utviklet seg en slags konvergens mellom empirister og konstruktivister, i form av en vitenskapelig realisme som erkjenner at det eksisterer reelle årsaksforhold i verden, men at vi har noen begrensninger i forhold til hvor godt vi kan kartlegge disse (e.g. Moses & Knutsen, 2012). Den konstruktivistiske tradisjonen har derfor noe å fortelle oss fordi den gir oss en erkjennelse av at vitenskapelig kunnskap er begrenset. Dette gir imidlertid rom for at det kan eksistere ulike fortolkninger av et og samme fenomen, og stiller derfor store krav til at ulike perspektiv er representert i formidlingen. Kanskje nettopp derfor har samfunnskunnskapen, ifølge enkelte forskere, vært et vanskelig fagområde å formidle.

Børhaug (2005, s. 171) er en av de som hevder at samfunnskunnskap er et krevende fagområde å undervise, og han begrunner dette i at det mangler en grunnmodell som klart definerer dets hensikt, mål innhold og arbeidsformer. Det har gjennom den tiden faget har eksistert vært store variasjoner i hva man har sett på som fagets formål, profil og tematikk, og dette har stilt store krav til lærernes evne til å gjøre gjennomtenkte valg i forhold til innhold og framstilling. Det er ikke sikkert at samfunnskunnskapen som hovedområde skiller seg vesentlig fra andre fagområder når det gjelder didaktiske utfordringer, men også Kristiansson (2014) finner at det tilsvarende svenske *samhällskunnskapsfaget* er preget av utydelighet, dårlig sammenheng og usynlighet. Andre har påpekt fagområdets utfordringer knyttet til det å både skulle være et verdiformidlende fag, og et fag som skal lære elevene å tenke kritisk og selv danne seg gjennomreflekterte verdistandpunkt (Hunnes, 2015). Det sistnevnte perspektivet på fagområdet nærmer seg da det som Børhaug (2005) beskriver som et kritisk dannende formål med samfunnskunnskapen. Både Børhaug (2005), Børhaug & Christophersen (2012) og Koritzinsky (2012) tar til orde for at samfunnskunnskapen ikke bør være for legitimerende, men ha en kritisk dannende funksjon der elevene lærer seg å se ting fra flere perspektiv og ta selvstendige beslutninger. Samfunnskunnskapen bør heller ikke bli for instrumentell, i den forstand at den i størst mulig grad etterstreber å utruste elever kun

⁵ Hilgard & Bower (1966) gjør et forsøk på å definere antall strukturer (måter å organisere faget på) i ulike kunnskapstradisjoner. De klassifiserer fysikk nederst på stigen med kun tre strukturer, mens psykologi plasseres øverst med 11 strukturer. De forsøker ikke å identifisere strukturer innen øvrige samfunnsfag, men Schwab (1978) påpeker at det må være minst 30 innen samfunnsvitenskapen.

med den kunnskapen de trenger for å selv klare seg som borgere i et demokratisk samfunn. Samfunnskunnskapen bør bidra til at elevene skal utvikle en kritisk vurderende tilnærming til samfunnsforhold og samfunnsinstitusjoner, og på selvstendig grunnlag velge hvordan de vil forholde seg til disse (Børhaug, 2005, s. 177). Det er her jeg mener at vitenskapstradisjonene samfunnskunnskapen bygger på, som for eksempel statsvitenskapen, kan utgjøre et bidrag.

For eksempel argumenterer Ellis & McNicholl (2015) for at universitetene som frie akademiske institusjoner bør spille en viktig rolle i utdanningen av lærere og forvaltningen av skolefag, fordi de representerer det som de omtaler som en *refleksiv* kunnskapstradisjon. Refleksiv kunnskap er kunnskap som oppstår i den kritiske vurderingen av forskning og forskningstradisjoner, og setter denne i en større intellektuell og historisk kontekst, og i så måte bidrar til en slags deliberativ diskurs. Dette er ikke ulikt det som Hagtvet & Ognjenovic (2011) omtaler som den akademiske allmenndannelsen. Akademisk allmenndannelse kan ifølge forfatterne være evne til kritisk og nyansert tenkning, innsikt i vitenskapelig tenkemåte på tvers av fag, respekt for saklighetsnormer, objektivitet og kritisk refleksjon. Både Ellis & McNicholl (2015) og Hagtvet & Ognjenovic (2011) setter dette i motsetning til en instrumentell kunnskap som først og fremst skal være nyttig i den forstand at det får elever eller studenter til å utføre det de skal. Vi trenger begge kunnskapstyper, ved universitetene, ved lærerutdanningen og i skolene, og de to kunnskapsformene trenger å henge sammen og være i balanse med hverandre.

Vi kan trekke linjer fra den generelle kunnskapsdebatten og over til samfunnskunnskapen. For at samfunnskunnskapen skal bidra til å utvikle elevenes kritiske refleksjon, eller for den del refleksive kunnskap eller allmenndannelse, knyttet til for eksempel demokrati og menneskerettigheter, trenger lærestoffet å bli framstilt i lys av en større kontekst. Studentene bør bli kjent med menneskerettighetenes historiske utvikling, og deres kulturelle kontekst, og de bør bli kjent med ulike utfordringer knyttet til demokrati og at det finnes alternative måter å organisere demokrati på. Særlig siden kunnskapen innen de samfunnsvitenskapelige disiplinene gir et vesentlig rom for diskusjon og uenighet, er det behov for å lære at det finnes rom for diskusjoner omkring samfunnskunnskapens tema som demokrati, menneskerettigheter og medborgerskap. Elevene bør også bli kjent med hvordan man innhenter og vurderer kunnskap innen et fagområde for å kunne gjøre egne refleksjoner rundt framstillinger og påstander. Som påpekt av for eksempel Lund (2011) er kunnskap om *hvordan*

vi kan vite, i motsetning til kunnskap om *hva vi vet*, for lite vektlagt i skolens samfunnsfag. Nå har det i de siste års læreplaner, og kanskje særlig med revideringen og innlemmingen av *Utforskeren* som et eget hovedområde i samfunnsfag, blitt et mer bevisst og forpliktende fokus på samfunnsfaglige metoder.

I skrivende stund foreligger det også premisser for utvikling av nye læreplaner i form av Ludvigsenutvalgets utredning (Kunnskapsdepartementet, 2015) og *Stortingsmelding 28* (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Her kan man hevde at det først og fremst foreligger et *instrumentelt* syn på skolen, der man skal utdanne borgere for den globale økonomien og et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, men samtidig er det også fokus på hvordan skolen skal utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Det skal også bli færre kompetansemål og mer rom for dybdelæring, noe som stiller økt krav til lærernes evne til å velge ut relevante temaer og arbeide med disse på en reflektert og kritisk måte. Man kan tolke de nye styringsdokumentene dit at de forsøker å balansere et instrumentelt og mer refleksivt kunnskapssyn, i tråd med det Ellis & McNicholl (2015) etterlyser. De vil skape produktive mennesker, men mennesker med evne til å selv vurdere informasjon og ta selvstendige beslutninger.

Et viktig spørsmål er i så måte hvorvidt lærerne innehar tilstrekkelig kompetanse til å implementere læreplanen. Forskning viser at den intenderte læreplanen ikke nødvendigvis er i tråd med den læreplanen som formidles i klasserommet og den som elevene oppfatter (e.g. Goodlad, 1979). De pågående reformer innen lærerutdanning må ses i sammenheng med læreplanutviklingen, da det argumenteres for at den nye *kunnskapsskolen* også vil stille store krav til lærerne. I *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* argumenteres det for at den nye lærerutdanningen styrker kunnskapsskolen og gir elevene mer og bedre læring. I stortingsmeldingen står det også at opplæringen i skolen skal utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider (Kunnskapsdepartementet, 2016c, kap. 3.2.3). Kan faglig dyktige lærere også bidra til at elevene utvikler sin evne til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg? Med bakgrunn i at lærere med god fagutdanning vil ha mer kunnskap, og mer refleksiv kunnskap, om et fagfelt, kan man argumentere for at en masterutdanning blant lærerne vil føre til en

mer kritisk reflekterende undervisning av samfunnskunnskapen, men er det slik? Det at vi i Norge har flere utdanningsløp som leder fram til læreryrket, gir en mulighet til å faktisk undersøke hvorvidt lærernes utdanningsløp har betydning for hvordan de oppfatter skolens samfunnskunnskap og hvordan de underviser samfunnskunnskapens tema i klasserommet. Her blir det et særlig viktig skille mellom lærere med utdanning fra allmenn- eller grunnskolelærerutdanningene, og lærere som primært har en fagutdanning med PPU som tilleggsutdanning eller integrert i en lektorutdanning, men det er også mulig å se på hvilken faglig fordypning og hvilken faglig kunnskap lærerne innehar.

Jeg utvikler hypoteser som bygger på en antakelse om at lærere med universitetsutdanning, og særlig de med fordypning på masternivå, vil ha en mer inngående og kritisk reflekterende fagforståelse som også vil påvirke deres undervisning i samfunnskunnskap. Man kan forvente at lærere med en mer faglig orientert utdanning vil ha et mer nyansert bilde av samfunnskunnskapens tema. Man kjenner til flere perspektiver på demokrati og kan se våre egne institusjoner i lys av andre lands institusjoner så vel som i en historisk kontekst, helt i tråd med et refleksivt kunnskapssyn. Man kan også forvente at lærernes kunnskapssyn kommer til uttrykk i måten de oppfatter fagområdet på, og at lærere med omfattende fagutdanning vil være mer opptatt av samfunnskunnskapens kritisk dannende formål, og at de vil være mer opptatt av fagkunnskapens betydning generelt for sin egen yrkesutøvelse som lærer. Jeg vil videreutvikle og argumentere mer utførlig for dette i de påfølgende kapitler, blant annet ved å ta for meg den kunnskapskulturen som synes å foreligge i de ulike utdanningsløpene.

1.3 Vitenskapens ansvar og utfordringer

Jeg hevder altså at akademia og ulike fagdisipliner har et vesentlig ansvar for hvordan lærerne tenker omkring og utøver sitt virke som lærere, og for statsvitenskapen sin del er dette blant annet knyttet til at lærerne skal kunne bidra til elevenes kritiske refleksjon gjennom å gi en kompleks og kritisk framstilling av sentrale tema i samfunnskunnskapen. Den kritiske kunnskapen er viktig for at elevene skal bli selvstendig tenkende og reflekterende individer. En for lukket framstilling av lærestoffet som ikke stiller spørsmål ved samfunnets sentrale institusjoner og strukturer, kan skape et forenklet bilde av virkeligheten der elevene ikke makter å stille spørsmål om samfunnsutviklingen. I Opplæringsloven Paragraf 1 heter det blant annet at opplæringen i grunnskolen skal fremme en vitenskapelig tenkemåte (Lovdata, 2008),

det er derfor en lovpålagt plikt for de som underviser i skolen å følge opp dette. Ifølge Tønnesson (2003) bygger vitenskapen på noen *etos*, som *kritikk*, *blikk for det alternative*, *teoridannelse* og *samvittighetsfull redegjørelse*. Disse er ikke fullstendig sammenfallende med samtlige formål i skolens opplæring, men vitenskapen har en klar plikt, hevder Tønnesson (2003), til å meddele sine *etos* til andre institusjoner. Dersom vi skal ta Tønnesson (2003) betraktninger på alvor, har altså vi som forvaltere av de vitenskapelige fagområder som samfunnskunnskapen bygger på, slik som demokrati, menneskerettighet og offentlig forvaltning, en forpliktelse til å følge med på den faglige formidlingen i skolen, og tilse at denne ikke bryter med vitenskapens *etos*.

Det å følge et vitenskapelig *etos* kan også være et sentralt element i den mer generelle demokratiske danningen. Ifølge Kalleberg (2011) er det, for eksempel, mulig å trekke tydelige bånd mellom vitenskap, demokratisk dannelse og en opplyst offentlig samtale. Velfungerende vitenskaper og demokratiske ordninger har sentrale normer, verdier og institusjonelle ordninger felles. Dette gjelder, for eksempel, normen om meningsdannelse gjennom fornuftig kommunikasjon. Som myndige samfunnsborgere skal vi kunne ivareta både egne og felleskapets interesser gjennom åpne og opplyste offentlige samtaler. Den beste sikringen av den individuelle rasjonaliteten er det kritiske diskusjonskollektivet hvor det er en plikt å begrunne alle slags relevante påstander og svare på kritikk. Forholdet mellom vitenskap og demokrati, av demokratiske ordningers karakter og krav til hver enkelt om å være en myndig medborger bør inngå som et felles dannelseselement i norsk høyere utdanning, argumenterer Kalleberg (2011). Den offentlige deliberative diskusjonen og medborgeransvaret er noe som også bør være sentralt i lærerutdanningene og et ideal også i skolen. Som påpekt også av Børhaug (2005) trenger elevene å øve seg på å diskutere for å få fram ulike meningsbrytninger, men det er viktig å ikke bare være kritisk, men å begrunne kritikk i prinsipielt forankrede vurderinger. Vitenskapens regler for kommunikasjon kan i så måte være et viktig utgangspunkt og ideal også i skolen.

Når alt dette er sagt må vi ikke glemme at skolen også har et verdiformidlende oppdrag. Ifølge *Opplæringsloven* skal skolen gi elevene historisk og kulturell innsikt, bygge på grunnleggende verdier, og utvikle elevenes holdninger til det beste for felleskapet (Lovdata, 2008). Også i samfunnsfagets formålsformulering heter det at sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og

likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kan oppfattes som autoritært overfor de som i en hverdagssituasjon skal forvalte et fagområde at vi som akademikere forventer at de skal gjøre det i tråd med våre prinsipper som akademikere. Som Engelsen (2003) påpeker kan det økte vitenskapsfokuset i skole og lærerutdanning oppfattes som de vitenskapelige kunnskapsformer også representerer et slags makthegemoni i samfunnet, på bekostning av den mer praksisnære kunnskapen som ikke har samme status i academia. I så måte er det vitenskapen som overkjører den praktiske kunnskapen, og dette vil være i strid med dens intensjoner. Jeg er likevel opptatt av at vi som akademikere skal bry oss om fagdidaktikken. I en senere artikkel argumenterer nemlig Engelsen (2010) for at fagdidaktikken de siste årene, særlig i offentlige dokumenter som stortingsmeldinger, har blitt framstilt som ren fagmetodikk, med fokus på variert og populær formidling heller enn diskusjoner rundt fagenes innhold. Det har vært lite fokus på hvordan en lærer med gode fagkunnskaper kan inngå i en diskusjon om fagets formål og begrunnelser (Engelsen, 2010, s. 50). I denne artikkelen tar altså Engelsen til orde for den typen fagdidaktikk som ifølge Lorentzen, Streitlien, Tarrou & Aase (1998, s. 21) først og fremst er opptatt av innholdet i undervisningen, og som i stor grad ble etablert når universitetenes interesse for fagdidaktiske spørsmål våknet på 1970-tallet. Som akademikere bør vi være opptatt av å gi lærerne en kompetanse som skaper en interesse for og en evne til å diskutere det faglige innholdet, ikke bare ulike metoder for formidling.

Det er likevel noe grunn til å være varsom i vår tilnærming til praksisfeltet. For det første kan det være vanskelig for meg med bakgrunn i min akademiske forståelse av fagfeltet, å fange opp lærernes oppfatninger og refleksjoner. Med bakgrunn i hva jeg opplever som viktige utfordringer i fagområdet, utvikler jeg konkrete påstander eller spørsmål som respondentene blir bedt om å ta stilling til gjennom en spørreundersøkelse. Et viktig spørsmål er derfor hvorvidt disse utfordringene og dilemmaene faktisk oppleves som relevante, også for de jeg forsker på, nemlig lærerne. Det er langt fra sikkert at de spørsmål jeg stiller er gode representasjoner av lærernes oppfatninger eller forståelse av samfunnskunnskapen. Ved å ta utgangspunkt i min forståelsesramme som statsviter og gjennom å stille lærerne konkrete og mer åpne spørsmål basert på denne forståelsesrammen forsøker jeg å fortolke hvordan lærerne opplever og forholder seg til hovedområdet samfunnsfag. Jeg har også gitt uttrykk for at de bør forholde seg til det på en kritisk dannende måte, og har i så måte allerede inntatt en et standpunkt. Min fortolkning og vurdering av informantenes svar vil også være preget av

dette. Dette er en kjent kritikk av den naturalistiske tilnærmingen til samfunnsvitenskapelig forskning (e.g. Moses & Knutsen, 2012, ss. 242-244). I mine kvalitative intervju er informantene mindre styrt og får en mulighet til å uttrykke med egne ord hvordan de tenker, men deres svar blir fortsatt satt inn i min fortolkningsramme. Dette er en høyst reell utfordring, men den bør ikke forhindre oss fra å forsøke å finne ut mer om hvordan lærerne tenker. Det er imidlertid viktig å være bevisst de utfordringer det bringer, og jeg bruker en del tid på å forsøke å finne ut om lærernes beskrivelser av fagområdet passer inn i min forståelsesramme blant annet ved å vie mye tid til å analysere hvordan lærerne forholder seg til mine mål på avhengige variabler. En viktig konklusjon i studien er da også at lærerne ikke synes å være opptatt av de samme fagdidaktiske utfordringer som vi som underviser samfunnskunnskapens tema på lærerutdanningene er opptatt av. Lærerne synes for eksempel å være lite bevisst de utfordringer som kan ligge i det å balansere mellom kritisk danning og verdiformidling. Dette kan føre til at det inntrykket man skaper seg av lærerens forhold til fagområdet og de beskrivelser man gjør, ikke blir nøyaktig. Bedre kommunikasjon og tettere samarbeid mellom fagdidaktikere og de som forvalter fagområdet i skolen, kan derfor også være med å styrke utgangspunktet for fagdidaktisk forskning, slik at den i større grad kan bli en del av lærernes diskusjon om forvaltning av skolefaget.

Til slutt i dette delkapitlet om vitenskapens relevans og utfordringer er det betimelig å diskutere om forskningen kan forventes å ha særlig relevans for samfunnskunnskapen i skolen. En kjent utfordring er at kunnskap man produserer med utgangspunkt i en akademisk forståelse av et kunnskapsfelt kan oppleves som overflødig eller lite relevant for lærerne, og at fagdidaktisk forskning omkring et fags innhold derfor i liten grad har noen betydning for et fagområdes forvaltning. Gjennom sine hverdagerfaringer som samfunnsfaglærere har lærerne en unik erfaring rundt hva som fungerer og ikke fungerer i implementeringen av et fagområde. Denne erfaringen er verdifull og uunnværlig i den daglige undervisningen, og er også den kunnskapen som forskningen viser at lærerne i stor grad forholder seg til i sitt daglige virke (e.g. Afdal, 2012). Den vitenskapelig begrunnede kunnskapen som vi som akademikere eller statsvitere forvalter vil, ifølge Mausehagen (2015), bare oppfattes som relevant dersom den identifiserer strategier og teknikker med direkte relevans for undervisningen. Som forvaltere av et fagområde på det akademiske planet har vi en vei å gå i å omdanne våre didaktiske kjepphester om kritisk dannende undervisning til noe som er forståelig og

anvendbart for lærerne. Dette vil kreve gjensidig samarbeid mellom de som kjenner på hvordan samfunnsfaget *kan* implementeres i skolen og de som har meninger om hvordan det *bør* implementeres. Med andre ord, vi trenger å bygge tettere gjensidige relasjoner til praksisfeltet dersom våre fagdidaktiske velmenende refleksjoner skal gjøre utslag i den daglige undervisningen. Dette er imidlertid ikke en del av dette prosjektet, men noe jeg mener man bør ta i betraktning i den eventuelt videre formidlingen av de funn jeg gjør meg i dette prosjektet.

1.4: Forskningsstrategi og sentrale resultater

Jeg ønsker altså å kunne si noe om hvordan lærerne oppfatter og underviser samfunnskunnskap som et hovedområde av skolens samfunnsfag, og ikke minst ønsker jeg å undersøke hvorvidt lærernes utdanningsbakgrunn kan påvirke lærernes oppfatninger og undervisning. En hovedantakelse er at lærere med en mer fag- og forskningsorientert utdanning i større grad vil oppfatte dette som viktig og også vektlegge det mer i sin undervisning. Jeg utviklet så en spørreundersøkelse der jeg etter beste evne forsøkte å operasjonalisere ulike perspektiv på samfunnskunnskapens formål, ulike syn på fagkunnskap, lærernes undervisning, og hvordan de opplevde sin egen kompetanse. I tillegg forsøkte jeg å måle lærernes kompetanse både gjennom typen utdanning og gjennom deres samlede studiepoeng i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelig emner. Lærernes begreps- og metodekunnskap ble også forsøkt operasjonalisert gjennom at lærerne ble spurt om sin kjennskap til sentrale samfunnsvitenskapelige og metodologiske begrep. Surveyundersøkelsen ble rettet mot lærere som underviser samfunnsfag i ungdomsskolen, på epost, i perioden juni 2014 til januar 2015.⁶ Samlet var det omtrent 250 samfunnsfaglærere som deltok.⁷ For å komplementere det kvantitative materialet og kunne gjøre en bedre fortolkning av lærernes fagforståelse, foretok jeg også fem semistrukturerte kvalitative intervju våren 2015.⁸

⁶ Ungdomsskolen ble valgt fordi det er det nivået som har lærere med både universitetsbakgrunn og lærere med allmenn- eller grunnskolelærerutdanning.

⁷ Surveyen ble utsendt i tre runder fordi det tok noe tid å få samlet og redigert epostlister, samtidig som jeg startet med Trondheimsregionene men utvidet til nye landsdeler etter hvert for å justere forholdet mellom universitetsutdannede og høgskoleutdannede lærere. Mer om innsamlingsprosessen i kapittel 4.

⁸ Både surveyundersøkelse og intervjuguide er med som vedlegg til kapittel 4.

I avhandlingens teoridel argumenterer jeg for at samfunnskunnskapen kan være preget av noen motsetninger mellom det å være et kritisk danningsfag, et legitimerende fag, og et nyttefag (Børhaug, 2005). Jeg finner imidlertid begrenset støtte for at lærerne opplever noe motsetningsforhold mellom disse formåla, eller at de har sterke meninger om hva som bør være formålet med samfunnskunnskapen. Gjennom faktoranalyser kan jeg identifisere et mønster som indikerer noen holdningsdimensjoner i tråd med mine forventninger, men mange lærere synes samtlige formål er svært viktig, og prioriterer ikke nødvendigvis ett formål foran et annet, med mindre jeg tvinger dem til det gjennom spørsmålsformuleringer. I de bivariate analysene finner jeg at lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole er mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos en god lærer i samfunnskunnskap, og at lærere med omfattende fagkompetanse har bedre selvtillit i undervisningen av konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg finner imidlertid lite støtte for at lærere med mer formell fagkompetanse ser kritisk danning som et viktigere formål, eller oppgir undervisning av samfunnskunnskap mer i tråd med et kritisk danningperspektiv, enn det lærere med mindre fagkompetanse gjør. Derimot finner jeg at lærere med høy egenrapportert begreps- og metodekunnskap oppgir å undervise samfunnskunnskap mer kritisk dannende enn lærere som rapporterer en lavere grad av slik kunnskap.

Med utgangspunkt i de kvantitative analysene er det i høyeste grad usikkert hvorvidt en mer fag- og forskningsrettet femårig lærerutdanning vil føre til en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapen. Slik jeg har operasjonalisert og målt både lærernes perspektiv på fagområdet og undervisningen, samt lærernes utdanningskompetanse, har den formelle utdanningskompetansen liten betydning. En lærer med faglig mastergrad oppgir ikke noe mer kritisk undervisning av fagområdet enn lærere med 3- eller 4-årig allmennlærerutdanning. Forskningsresultatene trigger imidlertid noen spørsmål som trenger videre diskusjon.

For det første kan man alltid diskutere om den operasjonaliseringen jeg har gjort av mine antatte perspektiver på samfunnskunnskapen, og hvordan lærerne underviser gir et reelt bilde av hvordan læreren selv opplever og tenker rundt fagområdet og hvordan det blir implementert i skolen. Mangel på variasjon i lærernes svar på en del indikatorer, som jeg ut fra et fagdidaktisk perspektiv ser motsetninger mellom, synes ikke å oppfattes som motsetninger hos lærerne. Jeg tvinger altså lærerne til å ta stilling til spørsmål om fagområdet

som de egentlig ikke har reflektert over, og vi får derfor kanskje heller ikke særlig gjennomtenkte svar. Det kvalitative materialet indikerer også at lærerne i liten grad reflekterer eller teoretiserer rundt de begrep og holdningsdimensjoner som jeg har forsøkt å danne et bilde av i mitt materiale. Man kan derfor spørre hvorvidt resultatene fra surveyundersøkelsen faktisk gir et godt bilde av utdanningens betydning for lærernes undervisning av samfunnskunnskap.

For det andre vil jeg påpeke at denne analysen er foretatt på individnivå og baserer seg på at lærernes kompetanse er noe som er individuell og knyttet til den enkelte lærers kumulative kunnskapstilegnelse. Ellis (2007a, 2007b) hevder at vi heller må forstå lærernes kunnskapsutvikling som relasjonell og foranderlig, og noe som utvikler seg over tid i yrkespraksisen. Kunnskapen blir til og forandres innen rammen av sosiale praksiser. Samtidig viser empiriske undersøkelser at lærere generelt er mer opptatt av den erfaringsbaserte heller enn den teoretiske kunnskapen (Afdal, 2012; Afdal & Nerland, 2014). Den kunnskapskulturen som lærerne møter i sin yrkespraksis kan derfor være vel så avgjørende for deres perspektiv på og undervisning av samfunnskunnskapen som den formelle utdanningen de hadde med seg da de entret yrket. En mer fag- og forskningsrettet utdanning kan kanskje på sikt bidra til en annen kunnskapskultur hos lærerne, uten at den individuelle analysen viser slike sammenhenger.

Samlet sett trigger resultatene fra min undersøkelse spørsmål ved om en lenger og mer fag- og forskningsorientert lærerutdanning vil ha vesentlig betydning for forvaltningen av samfunnskunnskapen i skolen. Jeg avviser ikke at en mer fag- og forskningsrettet utdanning kan være av betydning over tid, men hevder at det kanskje er andre forhold som vil være av større betydning. I diskusjonen av resultatet etterlyser jeg blant annet bedre samarbeid og tettere relasjoner mellom akademia og yrkeslivet i forvaltningen av samfunnsfag og samfunnskunnskap. Forskerne må være mer imøtekommende for de praksisutfordringer lærerne står overfor i sitt daglige virke, samtidig som lærerne må legge fra seg sitt noe kritiske forhold til akademisk kunnskap. Det er lite fruktbart dersom lærerne, og de vitenskapelige miljøene som bidrar til produksjon av kunnskap opererer i helt ulike verdener. Det foreslås derfor noen tiltak, utover det å forlenge lærernes utdanning, som kan bidra til en større forståelse og mer kunnskapsutveksling mellom lærerprofesjon og samfunnsfaglige og samfunnsdidaktiske forskningsmiljøer.

1.5 Avhandlingens oppbygging og innhold

Dette avhandlingsarbeidet består av til sammen 8 kapitler samt vedlegg. Innledningen i Kapittel 1 aktualiserer forskningsprosjektet og gir en introduksjon til problemsstilling, metodologiske tilnærminger, avhandlingens viktigste konklusjoner og dens oppbygging. Kapittel 2 går nærmere inn på diskusjonen rundt lærernes faglige kompetanse og deres undervisning. Her tar jeg utgangspunkt i det som Imsen (2006) omtaler som kunnskapsperspektivet på lærerutdanning (Shulman, 1986, 1987), og redegjør for noe av den empiriske forskningen tilknyttet dette perspektivet. Jeg kommer så inn på nyere betraktninger om lærernes kunnskap og nyere forskning på lærerutdanning og nyutdannede læreres forhold til ulike kunnskapstyper. Jeg går så grundigere inn på kvalifikasjoner til læreryrket i den norske konteksten og hvordan ulike veier til læreryrket kan resultere i ulike kunnskapsforståelser og ulike kunnskapskulturer. Her er det et særlig skille mellom lærere som har sin utdanning fra allmenn- eller grunnskolelærerutdanningen og lærere som først og fremst har en fagutdanning men med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i tillegg eller integrert. Jeg diskuterer også betydningen av å ha samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig fagforydning, og hvorvidt god fagkunnskap i form av god begreps- og metodekunnskap kan ha betydning for undervisningen. I Kapittel 3 dreier jeg diskusjonen over på samfunnskunnskapen. Herunder tar jeg for meg fagområdets historiske utvikling og ulike didaktiske perspektiver og dilemmaer som fagområdet står overfor i dag. Kapitlet anvender denne informasjonen om fagområdets utfordringer til å utarbeide 12 hypoteser basert på tre aspekter ved lærernes kompetanse, og fire aspekter ved hvordan de forholder seg til fag og samfunnskunnskap.

I Kapittel 4 redegjør jeg for variablenes operasjonalisering og det følger en mer detaljert beskrivelse av datainnsamlingsprosessen. I Kapittel 5 gjør jeg en mer grundig analyse av hvordan respondentene plasserer seg på to av studiens avhengige variabler. Dette er lærernes oppfatning av samfunnskunnskapens formål og lærernes selvrapporterte undervisning i et kritisk dannelsesperspektiv. På disse to variablene utvikler jeg skalaer, og den interne reliabiliteten mellom ulike indikatorer kan si noe om eksistensen og styrken på lærernes holdningsdimensjoner. Kapittel 5 utgjør derfor et viktig forarbeid til de bivariate analysene i påfølgende kapittel. Kapittel 6 er viet årsaksforholdet mellom lærernes kompetanse og deres oppfatning og undervisning av samfunnskunnskap, og de 12 hypotesene vurderes. Kapittel 7

tar for seg det kvalitative materialet og analyserer hvordan lærerne med egne ord oppfatter samfunnskunnskapen, samt begrep som kritisk danning og kritisk refleksjon, og hva de legger i god demokratiopplæring. Resultatene fra de tre analysekapitlene sammenfattes så, og danner utgangspunkt for diskusjonen i Kapittel 8. Her diskuteres ulike implikasjoner av utdanningsvariablenes begrensede betydning for lærernes holdninger og undervisningspraksis og jeg kommer med noen mer konkrete forslag til hvordan samfunnsforskermiljøene og lærermiljøene bør samarbeide for å styrke sin egen posisjon så vel som samfunnsfagets og samfunnskunnskapens innhold i skolen.

Kapittel 2: Lærerkompetanse og kritisk undervisning

2.1 Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for litteraturen og forskningen knyttet til lærernes fagkunnskap og undervisning. Jeg starter med det som Imsen (2006, s. 283) omtaler som den *akademiske* tradisjonen innen lærerforskning, med utspring i lærerutdanningsmiljøet ved universitetet i Stanford på midten av 1980-tallet. Denne tradisjonen har særlig vektlagt det faglige innholdet i lærernes refleksjoner, med fokus på hvilken type kunnskap en lærer trenger for å formidle fagstoffet på en god måte. Særlig Shulman (1986, 1987) regnes som viktige utgangspunkt for forskningen på lærernes kunnskap og deres faglige formidling, og han er opptatt av at lærerne trenger to typer fagkunnskap, substantiv og syntaktisk, for å kunne formidle et fag på en måte som elevene forstår. Jeg kommer tilbake til Shulman og hans forskerkolleger umiddelbart etter innledningen.

Forskning omkring lærernes kunnskap og deres undervisning har som allerede påpekt vært langt fra entydig, og det akademiske perspektivet på lærernes kunnskap har blitt mye kritisert, blant annet for å være for opptatt av den akademiske kunnskapen og for lite fokusert på betydningen av praktisk kunnskap og også lokal kunnskap (Imsen, 2006, ss. 383-384). Noen tar fortsatt til orde for at lærerne trenger akademisk kunnskap, men synes å ha revidert og modernisert perspektivet noe. Et eksempel på dette er Ellis (2007a, 2007b) som argumenterer for at akademisk kunnskap er viktig, men vi må ta høyde for at lærernes kunnskap er relasjonell og foranderlig og utvikler seg gjennom yrkespraksisen. Som frie akademiske institusjoner og forvaltere av en kunnskapstradisjon som setter kunnskap i en mer omfattende kontekst og bidrar til samfunnsdiskusjon, har universitetene et særlig ansvar overfor skolen og lærerprofesjonen for å sørge for at denne kunnskapsformen også ivaretas. Dette krever imidlertid et tettere samarbeid med lærerne der forskningen også i større grad tar utgangspunkt i deres praktiske erfaringer og utfordringer (Ellis & McNicholl, 2015). Dette er for så vidt helt i tråd med nyere kunnskapssosiologisk forskning som antyder et behov for en mer akademisk utdanning, samt tettere samarbeid mellom akademia og praksisfeltet.

I siste halvdel av dette kapitlet tar jeg for meg det som i hovedsak er to forskjellige utdanningsløp mot læreryrket i norsk grunnskole. Den mest vanlige veien til læreryrket er

allmenn- eller grunnskolelærerutdanning. Dette er en politisk styrt profesjonsutdanning som er direkte rettet mot yrkesutøvelsen og dermed avgrenset med relevans for den profesjonelle yrkesutøvelsen gjennom hele løpet. Fagutdanningen ved universitet og høyskoler er også politisk styrt gjennom rammeplaner for den praktisk-pedagogiske delen av studiene, men inneholder en stor andel rene fagemner som er basert på en kognitiv avgrensning av fagfeltet (Smeby, 2008). Sistnevnte gir rom for en mer faglig og vitenskapelig fordypning i store deler av studieløpet, selv om dette også blir en profesjonsutdanning når studentene involveres på den praktisk-pedagogiske utdanningsdelen (PPU). Jeg argumenterer for at dette leder til en mer fag- og vitenskapsorientert kunnskap hos fagutdannede lærere, med større vektlegging av kunnskap og dermed også en mer kritisk og kompleks kunnskapsformidling. I et yrke som i stor grad har vektlagt lærerprofesjonens praksiserfaring som sin viktigste kunnskap (Mausestagen, 2015), kan man imidlertid spørre om en mer fag- og forskningsrettet utdanning er av vesentlig betydning for lærernes virksomhet i praksisfeltet. Hvordan jeg forventer at lærernes utdanning eventuelt kan ha innflytelse mot samfunnskunnskapen og undervisningen av denne spesielt, vil imidlertid ikke bli diskutert før etter en gjennomgang av samfunnskunnskapen og dens historiske utvikling i Kapittel 3. Inneværende kapittel er i hovedsak dedikert til å diskutere forholdet mellom lærerkompetanse, kunnskap og formidling mer generelt.

2.2 Det akademiske perspektivet på lærerutdanning

Debatten om hvilken kunnskap lærere bør ha for å på best mulig måte bidra til elevenes læring er verken ny eller unik for den norske konteksten. I USA var det for eksempel utover på 1980-tallet en omfattende debatt om hva innholdet i eller kunnskapsgrunnlaget for lærerutdanningen burde være, opprinnelig basert på en bekymring rundt amerikanske elevers skoleprestasjoner i kjølvannet av en rapport fra Reagan-administrasjonens *National Commission on Excellence in Education* i 1983, med tittelen *A Nation at Risk*. En hovedkonklusjon i denne rapporten var at amerikanske skoler var i ferd med å mislykkes i å møte det nasjonale behovet for å utdanne konkurransedyktig arbeidskraft (Denning, 1983). Dette forplantet seg inn mot en diskusjon om lærerutdanningen var for svak, og resulterte blant annet i en rapport fra Holmes group (1986), som konkluderte med at kravene til lærerutdanningen burde økes og det også burde innføres nasjonale eksamener. I diskusjonen omkring hva kunnskapsgrunnlaget for en slik lærerutdanning burde være oppsto det blant

annet et omfattende forskningsprogram ved universitetet i Stanford, under ledelse av professor Lee Shulman. Programmet var særlig opptatt av den akademiske fagkunnskapens betydning for lærernes undervisning, og hvordan omfattende akademisk kunnskap kunne omdannes til pedagogisk formidling. De forsøkte på ingen måte å danne en liste over hva lærere burde kunne innen hvert enkelt fagområde, men de skapte et begrepsorientert analytisk rammeverk som tiltrakk seg oppmerksomhet både fra forskere og andre som var opptatt av utdanningspolitikk (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Lærernes kunnskap burde for eksempel innebære både forståelse av de faglige tema som undervises (fagkunnskap) og forståelse av skolens mandat (en form for skolekunnskap) og elevenes læring (pedagogisk kunnskap). I sitt opprinnelige språk fikk fagkunnskapen betegnelsen *subject matter knowledge* (SMK), skolekunnskap fikk betegnelsen *curricular knowledge* (CK) og pedagogisk kunnskap *pedagogical content knowledge* (PCK). Alle kunnskapsformer ble ansett som nødvendig for å kunne undervise et fagområde på en god måte, men jeg retter i hovedsak min oppmerksomhet mot begrepet knyttet til fagkunnskap, altså *subject matter knowledge* (SMK).

Med henvisning til Schwab (1978) deler Shulman (1986) videre fagkunnskap (SMK) opp i to kategorier, én knyttet til fagets strukturer (substantiv kunnskap) og én knyttet til fagets kunnskapsproduksjon (syntaktisk kunnskap). Den substantive kunnskapen innen et fagområde er de grunnleggende begrep og prinsipper et felt benytter seg av i sin organisering av kunnskap. Shulman (1986) illustrer dette ved å vise til biologien hvor man kan fokusere både på molekyler, økologiske system eller biologiske organismer i sin framstilling av et fenomen. Jeg får i så måte assosiasjoner til Lund (2011) beskrivelse av nøkkelbegrep og innholdsbegrep og viktigheten av at elevene forstår disse for å forstå historien.⁹ Nøkkelbegrep er generelle begrep som årsak og kilde, mens eksempler på innholdsbegrep er nasjon, slave og føydalisme. Nøkkelbegrepene får liv bare i symbiose med faget, men er nødvendig for å forstå historiefaget som disiplin. Vi kan tenke oss en lignende begrepsinndeling innen samfunnskunnskapen der årsak og kilde også er sentrale begrep men også makt, verdier, ideologier, konflikt og samarbeid, mens demokrati og menneskerettigheter er innholdsbegrep som kan stedfestes i tid og rom. Det blir vanskelig å sette innholdsbegrepene i kontekst uten å ha kjennskap til

⁹ På engelsk kan nøkkelbegrep oversettes til *second-order-concepts*, mens innholdsbegrep forstås som *first-order concepts*.

fagområdets nøkkelbegrep. Kjennskap både til et fagområdes nøkkelbegrep og innholdsbegrep bør derfor være viktig substantiv kunnskap både for lærer og elev.

Den andre typen fagkunnskap som er viktig er ifølge Shulman (1986) er syntaktisk kunnskap. Han utdyper dette som ulike måter man vurderer gyldigheten av noe innen et fagfelt, altså hva som er sann kunnskap. Shulman hevder man kan snakke om et fagfelts grammatikk, men i vitenskapelige termer gir det kanskje mer mening å snakke om fagfeltets metodikk. Nå er det også kanskje noe enklere innen det naturvitenskapelige feltet som i hovedsak forholder seg til den naturvitenskapelige metode. Samfunnsvitenskapelig metode har i langt større grad vært preget av ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger og motsetninger, fra det positivistiske til det konstruktivistiske. Samfunnsvitenskapelig forskning beveger seg i så måte over et svært vidt spekter, fra de som søker generelle teorier og universelle forklaringer, til de som heller søker å avdekke bestemte holdninger i den offentlige diskursen. Jeg vil hevde at det at samfunnsfagene og samfunnsvitenskapen besitter et så bredt spekter av metodologiske tilnærminger, bidrar til at kunnskap og refleksjoner rundt alternative forståelser basert på andre metodologiske tilnærminger blir ekstra viktig innen samfunnsfagene. Det at man kan forholde seg til ulike ontologiske, epistemologiske og metodologiske forståelser, vil jeg hevde, er vesentlig del av den syntaktiske kunnskapen.

Når Shulman (1986, 1987) kom med sine betraktninger omkring lærernes kunnskapsbase dannet dette utgangspunkt for et omfattende forskningsprogram med tittelen *Knowledge Growth in Teaching*, og programmet rekrutterte en rekke doktorgradsstudenter som siden den tid har publisert innen denne tematikken (Ellis, 2007a, ss. 34-35). Ifølge Ball m.fl. (2008, s. 392) har Shulman (1986) eller hans påfølgende artikkel i *Harvard Education Review* (Shulman, 1987) siden 1990 blitt sitert i minst 1200 artikler i 125 forskjellige tidsskrift. Argumentene er i stor grad knyttet til hvordan økt fagkunnskap kan føre til bedre og mer variert undervisning og derfor større læringsutbytte hos elevene. Shulmans begrepsapparat er altså særlig knyttet til undervisningsmetodikk, der lærere med god fagkunnskap kan tilpasse opplæringen til elevenes nivå og forklare et fenomen på flere måter. Forskningen innen de naturvitenskapelige disiplinene har i stor grad reflektert dette. Fokuset er både på lærernes nivå av fagkunnskap, ofte målt gjennom intervjuer eller praktiske tester, og på hvordan lærerne bruker sin fagkunnskap i undervisningen. Det er også vanlig å bruke en kombinasjon av omfattende surveyintervjuer og dybdeintervju eller observasjon av et mer begrenset antall

lærere eller lærerstudenter. Et eksempel er Even (1993) som studerte kommende læreres forståelse av funksjoner (SMK), og hvordan de formidlet dette til elevene (PCK), gjennom 152 surveyintervju og 10 dybdeintervju av lærerstudenter. Studien viser at lærerstudentene har et gammeldags bilde av funksjoner, og dette påvirker deres formidling som lærere. Et annet eksempel fra matematikkfaget er Kind & Wallace (2008) som intervjuet 80 lærere og observerte 6 undervisningstimer for å se hvordan naturfaglærerne brukte sin fagkunnskap i undervisningen. Også Hill (2007) studerte lærernes matematikkunnskap for undervisning gjennom en multiple choice-test av lærernes undervisningsrettede matematikkunnskap. De fant at lærerne kan den elementære matematikken de skal undervise, men at de er dårlig på å forstå matematiske ideer og prosedyrer. I norsk sammenheng har Kleve (2010) foretatt en kasusstudie av matematikkundervisning for å studere hvordan lærerne bruker sin kunnskap i matematikk og didaktikk i brøkundervisningen, mens Håland (2010) intervjuet 31 lærerstudenter i naturfag for å finne at deres forståelse av duggformasjon og fordampning ikke var tilfredsstillende ut i fra vitenskapelige standarder.

Når Shulman (1986) lanserte sitt forskningsprogram påpekte han at det også omfattet samfunnsfagene («social sciences») og at de har studert lærere i samfunnsfag så vel som engelsk, biologi og matematikk. Det synes imidlertid vanskelig å finne nyere studier som fokuserer på samfunnsfaglærernes fagkunnskap. Howard & Aleman (2008, s. 159) synes å ha gjort samme observasjon og påpekte at det er svært lite forskning på betydningen av fagkunnskap for effektiv undervisning i samfunnsfagene. Det var imidlertid en del studier på slutten av 1980-tallet og tidlig 1990-tall som var tilknyttet Shulmans forskningsprogram (Gudmundsdottir, 1990; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Wineburg, 1991; Wineburg & Wilson, 1988), og som studerte betydningen av lærernes samfunnsfaglige utdanning. Men heller enn å fokusere på nivået av fagkunnskap fokuserte de på hvordan lærernes fagbakgrunn påvirker undervisningen. Wineburg & Wilson (1988), for eksempel, så på hvordan lærernes faglige fordypning som statsviter, historiker eller antropolog, påvirket hvordan et historisk undervisningstema ble framstilt i undervisningssammenheng. Statsviteren organiserte typisk undervisningen rundt politikk og økonomi, mens antropologen strukturerte sosiale og historiske fakta inn i et antropologisk rammeverk. Både statsviteren og antropologen hadde en tendens til å forenkle og generalisere og behandle historien som en samling av fakta heller enn noe som gir rom for fortolkning. Et lignende resultat finner Reinertsen, Nordtømme,

Eidsvik, Weidemann & Gudmundsdottir (1996) som studerte hvordan lærere med ulike fagbakgrunn underviste i tematikken rundt 1814. I tillegg kan man finne en del forskning innen samfunnsfagene som studerte lærernes evne til formidling (PCK) heller enn deres fagbakgrunn. Eksempler her er Gudmundsdottir & Shulman (1987) og Gudmundsdottir (1990) som analyserte hvorvidt samfunnsfaglærernes undervisningserfaring påvirket deres formidling. Konklusjonen i begge studier, som var basert på intervju og observasjon av nyutdannede og erfarne samfunnsfaglærere, var at de erfarne lærerne hadde en mer solid pedagogisk innholdskunnskap og derfor var langt mer fleksible i valg av undervisningsmetode. Det er altså ikke bare lærernes fagkunnskap som er avgjørende for deres formidling.

Det synes altså å være betegnende at studier innen matematikk og naturfagene har fokus på hvorvidt lærernes kunnskap er tilstrekkelig til å drive god og variert undervisning, mens studier innen samfunnsfagene har fokus på hvordan lærernes ulikhet i fagkunnskap påvirker hvordan de formidler et tema eller fagområde. Dette er kanskje ikke uventet da det kan være utfordrende å operasjonalisere læringsutbytte innen samfunnsfagene. Grossman, Schoenfeld & Lee (2005, s. 209) beskriver samfunnsfaget («social studies») som det faget det er vanskeligst å definere innholdet i og dermed også kanskje vanskeligst å operasjonalisere i form av målbare kunnskapsvariable. Min forskning er nok mer i tråd med den samfunnsfaglige forskningen referert til ovenfor, men strekker seg mer i retning av å vurdere et spesielt aspekt ved undervisningen, nemlig lærernes evne til kritisk refleksjon og formidling i samfunnskunnskap. Spørsmålet er derfor ikke bare hva de formidler, men i hvilken grad de legger opp til kritisk refleksjon eller kritisk danning i sin undervisning. Men før jeg kommer nærmere inn på samfunnskunnskapens natur og behovet for kritisk refleksjon vil jeg ta for meg noe av kritikken mot en for ensidig vektlegging av akademisk kunnskap for å forstå lærernes formidling.

2.3 Kritiske betraktninger rundt betydningen av lærernes akademiske kunnskap

Det er liten tvil om at Shulman og hans kollegers forskningsprogram fikk vesentlig oppmerksomhet utover 1990-tallet og i de påfølgende tiår, og fortsatt argumenterer for eksempel vår egen kunnskapsminister for at lærernes fagkunnskap har stor betydning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Som vist til innledningsvis er forskningen rundt dette ikke entydig, verken nasjonalt eller internasjonalt (Falch & Naper, 2008; Gustafsson & Myrberg, 2002; Hægeland m.fl., 2004). Den mye omtalte metastudien til Hattie

(2008) viser også begrenset støtte til hypotesen om at lærernes fagkunnskap har betydning for elevenes læringsutbytte. Han fant en liten effekt av fagkunnskap, men andre forhold som lærernes interaksjon med elevene, elevenes evne til å vurdere egne prestasjoner, å møte elevene på deres eget nivå, men formativ vurdering og klasseledelse ble ansett som viktigere for elevenes læring. Nå kan det diskuteres, og det har også blitt grundig diskutert, om dette er faktorer som kan sammenlignes og settes opp mot hverandre (e.g. Sjøberg, 2012; Terhart, 2011), men det kan altså se ut til at fagkunnskap alene har begrenset betydning for elevenes læringsutbytte.¹⁰

Man kan også stille spørsmålsteget ved fagkunnskapens betydning når lærerne i grunnskolen først og fremst er lærere som skal undervise mange fag. For eksempel påpeker Poulson (2001) at lærerne i grunnskolen ikke har sin identitet knyttet til fagkunnskap i et bestemt undervisningsfag, men til det å være lærer. Det er derfor ikke rart, hevder hun, at nesten alle studier som analyserer lærernes fagkunnskap finner at denne er svak og at de i liten grad har oppdatert kunnskap i de fagene de underviser (Even, 1993; Håland, 2010). Noen vil også hevde at det er mangelfullt dokumentert hvorvidt dette kunnskapsunderskuddet har noen praktisk betydning for undervisningen. Studier av lærernes bruk av fagkunnskap i klasserommet har også vist blandede resultater angående hvorvidt lærerne faktisk bruker sin fagkunnskap i undervisningen (Kind & Wallace, 2008; Kleve, 2010). Det kan altså være forskjell på generell fagkunnskap og hva som er funksjonell kunnskap for læreryrket, og som studier av for eksempel Askew, Brown, Rhodes, William & Johnson (1997) viser, kan en viss oversikt over faginnholdet i kombinasjon med god undervisningsevne, være langt viktigere enn omfattende fagkunnskap. Spør man lærerne selv anser de også praksisfeltet som en langt viktigere læringsarena enn teoretisk kunnskap når det kommer til det å forbedre sin undervisningspraksis (e.g. Afdal & Nerland, 2014; Terum & Heggen, 2010).

En annen kritikk rettet mot det akademiske perspektivet på skole og lærerutdanning kommer fra et kunnskapsoslogisk hold, og heller enn å fokusere på betydningen av lærernes

¹⁰ Det er vanskelig å vise til Hattie (2008) uten å komme inn på den omfattende kritikken av hans studie. Sjøberg (2012) anser problemene som størst for de faktorer han ikke finner noen særlig effekt av, deriblant klassestørrelse og lærernes fagkunnskap. Han påpeker også at det er kun læringsutbytte han ser på og ikke andre viktige forhold i skolen som verdier og trivsel. Utover dette kan man diskutere hvorvidt det har noen hensikt å undersøke hva som bidrar til læring i en så omfattende kontekst, uten å ta hensyn til at de fenomen han studerer er kontekstavhengige og vanskelig å operasjonalisere.

akademiske kunnskap, fokuserer man her på hvorvidt academia representerer den eneste kunnskapen eller den riktige kunnskapen. Engelsen (2003) påpeker for eksempel at en ensidig vektlegging av den akademiske kunnskapen som sann og riktig representerer et kunnskapshegemoni som er betinget av bestemte maktforhold i samfunnet. Fokuset på akademisk kunnskap og forståelse kan derfor oppleves som arrogant blant lærerne, som skal forvalte fagområdene i en skolehverdag. En del forskning viser også at den akademiske kunnskapen oppleves som fjern og irrelevant blant lærerne (e.g. Afdal & Nerland, 2014). Det at både skolefagene og lærerutdanningene blir stadig mer vitenskapsorientert, slik påpekt også av Eikeland (1989), kan i så måte oppfattes som en måte å styrke det akademiske hegemoniet på. Følger man Klafki (1983), er en viktig del av danningen å forstå hvordan ulike fagdisipliner åpner for ulike forståelser. En for sterk tilknytning mot én disiplin, en såkalt vitenskapssentrert læreplantenkning der man kun konstruerer undervisningen rundt fagdisiplinens substansielle og syntaktiske strukturer, kan føre til at man mister noe av oversikten over innholdet i skolen og læreplanen generelt. Lærerne trenger også generell læreplankompetanse som setter læreplanen i en historisk kontekst og også å se de ulike fagområdene i sammenheng. En for sterk vitenskapsorientering mot en bestemt fagdisiplin kan svekke lærernes evne til å sette sin egen posisjon og sin egen undervisning i en helhet. I en senere artikkel omtalte Engelsen (2009) det å ha kunnskap om hele læreplantenkningen generelt, heller enn kunnskap knyttet til en bestemt læreplan eller læreplanfag, for «curriculum literacy» eller læreplankompetanse som et godt norsk ord. Det er viktig at de akademiske miljøene forstår at det å være lærer også innebærer annen kunnskap enn inngående kjennskap til en vitenskapsdisiplin, og at det å avfeie annen relevant lærerkompetanse ikke nødvendigvis bidrar til et konstruktivt samarbeid. Det kan derfor være på tide å tenke nytt om lærernes kompetanse og hvordan man kan styrke samarbeidet mellom de akademiske eller forskningsorienterte miljøene, og lærerprofesjonen.

2.4 Fagkunnskap og lærernes profesjonsorientering

Etter mange år med studier som har vist blandet støtte for fagkunnskapens betydning for elevenes læringsutbytte er det ikke nødvendigvis grunn til å avvise dens betydningen, men det er kanskje behov for litt nytenkning rundt hvordan academia kan bidra til lærernes eller praksisfeltets kunnskapsutvikling. Kan det være at lærernes akademiske bakgrunn har betydning, selv om dette ikke gir vesentlig utslag for elevenes læringsutbytte på et individuelt

nivå? Ellis (2007a, 2007b); Ellis & McNicholl (2015) for eksempel stiller seg kritisk til Shulman fordi de mener at Shulman og hans forskningskolleger har et for enkelt bilde av hva kunnskap er og hvordan den formes. For det første, hevder Ellis (2007b), at Shulmans framstilling av fagkunnskap framstår som ubetinget av kontekst og akademisk diskurs, mens lærernes erfarte kunnskap oppfattes som situasjonsbetinget og kontekstuell. Den akademiske kunnskapen er også kontekstuell og hele tiden i endring, hevder Ellis. For det andre framstår Shulmans forståelse av kunnskap som om kunnskapsutvikling er en individuell prosess som foregår ved at enkeltindividet stadig utvikler sin personlige kunnskap, mens i virkeligheten er kunnskapen relasjonell og knyttet til interaksjon med andre mennesker eller miljøet.

Fagkunnskapen eksisterer i hovedsak blant de som praktiserer den, som en form for kollektiv kunnskap, argumenterer Ellis (2007b). Lærernes individuelle kunnskap kan derfor være av begrenset betydning fordi man som lærer blir sosialisert inn i en bestemt kunnskapsforståelse eller kunnskapskultur på arbeidsplassen. En viktig oppgave for de akademiske fagmiljøene vil derfor være å møte lærerne der de er for å bevisstgjøre lærerprofesjonen som forvalter av skolefagene. Ellis (2007a, 2007b) anbefaler derfor et tettere samarbeid mellom fagmiljøene ved universitet og ved lærerutdanningen og de miljøer av lærere som forvalter faget ved skolene, heller enn å ensidig diskutere hvilken kunnskap lærerne skal ha med seg når de trer inn i læreryrket. I en senere utgivelse, Ellis & McNicholl (2015), utdyper de nærmere hvordan man også bør reformere lærerutdanningen for at academia med sin balanse mellom instrumentelle og refleksive kunnskapsformer, skal bidra til praksisfeltet. Her understrekes det igjen at academia bør være flinkere til å argumentere for sin demokratiske funksjon i kunnskapsforvaltningen. Hvis academia skal nå inn til praksisfeltet kan det imidlertid virke som de må ha en mer målrettet strategi for at forskningen skal føles relevant for praksisfeltet. Lærerne og praksisfeltet bør i større grad involveres i forskningssamarbeid, og forskningen bør rettes mot de utfordringer lærerne føler at de står overfor i praksissituasjonen.

Det er mulig å trekke noen paralleller fra Ellis (2007a, 2007b); Ellis & McNicholl (2015) sine betraktninger rundt akademias rolle i lærerutdanningen og over til nyere kunnskaps sosiologisk forskning som undersøker lærerprofesjonens forhold til kunnskap. I Ellis (2007a) er også han opptatt av det han kaller *teknisk* versus *praktisk* kunnskap. *Teknisk kunnskap* er kunnskap som har blitt testet ved en vitenskapelig metode og på den måten oppnådd status som valid kunnskap, og kunnskap som støttes av en rekke teoretiske modeller

og casebeskrivelser som gjør den anvendbar på ulike aspekter ved den praktiske yrkesutøvelsen. Den *praktiske kunnskapen* kommer derimot til uttrykk gjennom den relevante praksisen og refleksjoner rundt denne. Den praktiske kunnskapen synes å motstå de gjeldende standarder for den teoretisk/tekniske kunnskapen og søker heller ikke bekreftelse gjennom vitenskapelig metode. Studier av norske læreres forhold til kunnskap bekrefter at de først og fremst er opptatt av den praktiske kunnskapen. For eksempel fant Afdal & Nerland (2014) at norske lærere beskrev sin egen yrkespraksis som situasjonsbetinget og kontekstuell, i motsetning til finske lærere som i mye større grad refererte til vitenskapelige teorier og forskningsbasert kunnskap. Nerland (2012) finner også at lærere, i motsetning til dataingeniører, mener det er nødvendig å bygge opp et repertoar av førstehånds erfaring gjennom ulike undervisnings- og læringssituasjoner. Lærernes orientering mot praksisfeltet synes imidlertid ikke å være unik for Norge. Mausestagen (2015) finner i sin gjennomgang av flere internasjonale studier at det er vanlig at lærere søker på internett og spør kolleger heller å oppsøke faglitteratur når de søker ny kunnskap, og det er en utbredt holdning blant lærere at man ikke trenger å følge med på forskning for å være en god lærer.

Det kan være mange grunner til at norske så vel som andre lands lærere har vært så sterkt orientert mot praktisk heller enn forskningsbasert kunnskap. Nerland (2012) viser til at skolen kan være en krevende arbeidsplass der lærerne må ta for seg daglige konfliktsituasjoner, uventede hendelser, og indre uoverensstemmelser, mens universitetene kan ta for seg det teoretiske. Samtidig krever også lærerhverdagen kunnskap om de kognitive og emosjonelle prosesser involvert i læring, noe som igjen krever en individuell vurdering av den enkelte elevs behov. Man må tilpasse undervisningen til de elever man jobber med, og da kan det passe dårlig med standardiserte metoder for undervisning. En studie av Klette & Carlsten (2012) viser at nyutdannede lærere viser en viss interesse for å forholde seg til forskningsbasert kunnskap, men at de synes dette er vanskelig i den daglige undervisningen. Skoleledelsen tilbyr ikke støtte og tilrettelegging for at lærerne i større grad skal forholde seg til aggregert kunnskap. Klette & Carlsten (2012) konkluderer derfor med at lærerne mangler en inkluderende epistemisk infrastruktur som tilbyr støtte i den uformelle dag-til-dag-involvingen med teoretisk kunnskap. Lærerne ønsker en mer støttende infrastruktur og gode redskaper som kan hjelpe de til å trekke inn teoretisk kunnskap i den daglige undervisningen (Klette & Carlsten, 2012, ss. 80-82).

Som påpekt av Nerland (2012) kan det også være en bevisst politisk strategi fra lærernes side å framheve sin egen kunnskap som unik som et forsøk på å bevare sin selvstendige profesjonelle status. For i motsetning til den tekniske eller forskningsbaserte kunnskapen som har klare retningslinjer for å vurdere gyldighet, blir den praktiske kunnskapen taus, relativistisk og vanskelig å kode, og dermed utilgjengelig for dem som ikke er en del av profesjonen. Den praksisorienterte tilnærmingen til kunnskap har nemlig også vært en uttalt politikk fra lærernes største fagforening, *Utdanningsforbundet*. I et utsendt medlemsbrev i 2004, argumenterte leder Helga Hjetland, for eksempel, for at de ville forsøke å samle lærernes praksisrefleksjoner i en felles plattform og at denne ville danne grunnlaget for foreningens videre arbeid med utdanningspolitikken (Nerland, 2012, s. 38). Ifølge Mausehagen (2015) kan man spore en holdningsendring over de siste år der også Utdanningsforbundet har blitt mer opptatt av erfaringsdeling om faglige så vel som etiske problemsstillinger, og de har utviklet en egen forskningsportal til deling av forskningsresultater (Utdanningsforbundet, 2016).¹¹ Mausehagen (2015, ss. 50-51) påpeker imidlertid at selv om utdanningsforbundet er enig i at lærernes kunnskapsbase i større grad må ta utgangspunkt i forskning, er det en selektiv bruk av forskning basert på lærernes profesjonelle skjønn som gjør seg gjeldende. Samtidig har retorikken utviklet seg mot *ansvar* og *profesjonsetikk*, som viktige strategier for å øke tilliten og legitimiteten til profesjonen.¹²

Det som den profesjonssosiologiske forskningen først og fremst fokuserer på, er altså hvordan lærernes kunnskapsorientering er rettet mot praksisfeltet heller enn mot den akademiske kunnskapen. Det synes også å være enighet om at mangel på mellomledd eller mangel på samarbeid mellom vitenskap og praksis er problematisk fordi det kan begrense profesjonens søken etter kunnskap og videreutvikling til det lokale lærerfelleskapet (Mausehagen, 2015; Nerland, 2012). Hovedfokuset i denne forskningstradisjonen synes i så måte å være på den instrumentelle kunnskapen, der formålet er å forbedre lærernes profesjonsutøvelse gjennom økt fokus på forskningsbasert kunnskap om undervisning og læring. Hvis vi går tilbake til Ellis & McNicholl (2015) er de mer opptatt av hvordan academia kan bidra til den refleksive kunnskapsforståelsen. Altså, den kunnskapsforståelsen som innebærer en kritisk vurdering av

¹¹ Utdanningsforbundets forskningsportal er tilgjengelig på www.utdanningsforskning.no.

¹² Her kan det være betimelig å merke seg at strategiplan for landsmøteperioden 2016-2019 heter *Profesjonsetikk*.
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Udf_strategiplan_profesjonsetikk_2016-2019.pdf

forskning og forskningstradisjoner, og som setter utdanningsforskning i en større kontekst; eller kunnskap som bidrar til den deliberative diskusjonen om utdanning. Lærernes reflekseive kunnskap innebærer altså mer enn generell kjennskap til sentrale læringsteorier, og/eller til ulike fagdidaktiske problemsstillinger og tradisjoner. Det er også den reflekseive kunnskapsforståelsen representert i academia som jeg hevder vil påvirke lærernes undervisning av samfunnskunnskap. Det at lærerne er praksisorienterte i sin tilnærming kan imidlertid skape utfordringer også for forvaltningen og formidlingen av den reflekseive kunnskapen, og kan være en forklaring dersom det viser seg at lærernes utdanning ikke har vesentlig betydning for lærernes holdninger eller kritisk orienterte undervisning. Dette beforder da et større samarbeid mellom lærerfelleskapene som forvalter samfunnskunnskapens tema og samfunnsfaglige akademiske miljøer. Forholdet mellom vitenskapsfagene og samfunnskunnskap vil jeg imidlertid komme nærmere inn på i Kapittel 3. Først skal jeg gjennomgå ulike veier til læreryrket i Norge, og argumentere for at en fagutdanning ved universitet eller høgskole vil gi en noen annen type kunnskap og kanskje også annen oppfatning av kunnskap enn en allmenn- eller grunnskolelærerutdanning som har læreryrket som sitt primære formål. De to utdanningene har sin bakgrunn i svært ulike formål, og dette synes å ha preget de ulike utdanningsgruppene selv om de til tider også har valgt å samarbeide for felles mål.

2.5 Ulike veier til læreryrket

Det er flere utdanningsveier inn mot læreryrket i norsk grunnskole. Den største utdanningen er allmenn-/grunnskolelærerutdanningen som er en profesjonsrettet, foreløpig fireårig, utdanning med integrert praksis, pedagogikk og fagdidaktikk. Denne utdanningen blir gjerne sammenlignet med eller kontrastert mot en fagutdanning ved universitet eller høgskole med ett års praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning. Lærerutdanningen ved universitetene har fram til nå latt seg klassifisere i lavere grads utdanning, for lærere som har en cand.mag. eller bachelorgrad som høyeste utdanningsnivå, og lærere som er *lektorer* fordi de har høyere grads utdanning i form av en master eller hovedfagsutdanning. De siste 10-15 år har det også oppstått en rekke integrerte lektorutdanninger, der PPU er integrert gjennom hele løpet, og utdanningen må derfor kunne sies å være profesjonsrettet selv om fagspesialiseringen i stor grad skjer gjennom kurs med rent faglig innhold. Det er også noen lærere med fag- eller yrkeslærerbakgrunn, mens noen lærere har allmennlærerutdanning som sin grunnutdanning

men innehar stillingstittelen adjunkt fordi de har ett eller flere års tilleggsutdanning fra universitet eller høgskole. Skottene mellom de ulike utdanningstyper er altså på ingen måte tette, men dersom man betrakter ulike utdanninger i et historisk perspektiv, synes et hovedskille å gå mellom lærere med vitenskapsfaglig bakgrunn fra universitet eller høgskole, og lærere med bakgrunn fra allmenn- eller grunnskolelærerutdanning.¹³ Ungdomsskolen eller grunnskolen trinn 8-10, er det nivået i skolesektoren der lærere med svært ulike fagbakgrunner møtes. Både den tradisjonelle allmennlærerutdanningen og PPU-utdanningen gir kompetanse for undervisning i ungdomsskolen. Ifølge Falch & Naper (2008) har hovedvekten av lærere på en gjennomsnittlig ungdomsskole allmenn-/grunnskolelærerutdanning. Over halvparten av disse har imidlertid videreutdanning av en eller annen art, mens omtrent 27% har ren universitetsutdanning og ca. 10% av disse har hovedfag eller mastergrad. Andelen med universitetsutdanning er imidlertid vesentlig høyere for noen fag, og vesentlig høyere på store skoler og i byer. Variasjonen i lærerutdanning blant lærere på ungdomsskolen gjør det derfor mulig å sammenligne utdanningens betydning for forhold knyttet til yrkesutøvelsen.

I Kapittel 2.2 argumenterte jeg for at lærernes fagkunnskap kan ha betydning for deres holdninger til fag og deres undervisning ved å henvise til det som har blitt omtalt som et kunnskapsperspektiv på lærerutdanning. Det kanskje klareste skillet mellom en allmenn-/grunnskolelærerutdanning og en mer fagorientert utdanning fra universitet eller høgskole er at i sistnevnte tilfelle har studentene fått en faglig innføring på vitenskapsfagenes premisser, mens lærere som har allmenn- eller grunnskolelærerutdanning har fått sin utdanning gjennom hele løpet avgrenset i forhold til den profesjonelle yrkesutdannelsen (Smeby, 2008). Fra et kunnskapsperspektiv på lærerutdanningen har jeg argumentert for at mer faglig kunnskap hos lærerne fører til en mer kritisk reflekterende holdning til og undervisning av skolefag, og understøtter dette blant annet også med Ellis & McNicholl (2015) som argumenterer for at universitetene representerer en refleksiv kunnskapsform som innebærer en mer kritisk evaluering av kunnskap. For å få en ytterligere innsikt i hvordan vi kan forvente at lærere med bakgrunn fra ulike utdanningsløp tenker er det interessant å se tilbake på de to

¹³ Ekspertgruppa om Lærerutdanning (2016: 43-46) rapport *Om lærerrollen* omtaler skillet mellom allmenn-/grunnskolelærere og universitetets lærerutdanning som de *to sentrale norske lærertradisjonene*. De snakker om folkeskolens seminarister og den høyere skolens akademikere. Folkeskolens lærere og den høyere skolens lektorer representerte derved hver sin karakteristiske kunnskapskultur.

utdanningsløpene i en historisk kontekst for å se hvordan de har utviklet seg forskjellig og hvordan representanter for de ulike utdanningsløpene agiterer for sitt eget kunnskapssyn og for betydningen av sin egen profesjons kompetanse. Det kan være behjelpelig også for å forstå dagens diskusjon omkring forholdet mellom fag og pedagogikk.

Lærerutdanning er ulike profesjonsutdanninger som skal kvalifisere til læreryrket og de oppgavene som lærerne på ulike nivå skal ivareta i skolen som institusjon (Karlsen, 2003, s. 14). Lærernes utdanning har derfor i stor grad vært et resultat av mer overordnede politiske utviklingstrekk (Slagstad, 2006). Det som kommer tydelig fram er at de universitetsutdannede lærerne er mye nærmere tilknyttet en akademisk tradisjon, noe som opprinnelig var forbundet med elite og embetsmannsstand, mens allmennlærerne tradisjonelt har representert det folkelige og de opposisjonelle strømninger som partiet *Venstre* symboliserte (Rovde, 2014; Slagstad, 2006; Ekspertgruppa om Lærerutdanning 2016). I mer moderne tid har dette utviklet seg til et skille mellom allmenn-/grunnskolelærerne som har hatt pedagogikken og dannelsen av det hele mennesket som sitt ideal, og kanskje særlig lektorene som har større fokus på elevenes faglige utvikling i det globale kunnskapssamfunnet (Rovde, 2014). Den korte historiske gjennomgangen av de to utdanningsløpene viser at det kan være mer enn lærernes kunnskap om faget i seg selv som er avgjørende for hvordan de tenker og forholder seg til skolefag. Det kan også ligge noen kulturelle verdier i de ulike utdanningsløpene og dermed også i de ulike typene av lærerprofesjoner. Hvis lærerne fra de ulike profesjonsutdanningene er like bevisst på sin egen rolle og posisjon som en del ledere fra ulike fagforbund virker å framstå, gir dette ekstra støtte til min teori om at lærere med en fag- og forskningsrettet utdanning vil ha en mer kritisk reflekterende holdning til skolefag enn lærere med bakgrunn fra allmenn- eller grunnskolelærerutdanning. Av de ulike veier til læreryrket er allmenn-/grunnskolelærerutdanningen størst og eldst med solid politisk, kulturell og sosial forankring (Karlsen, 2005, s. 402).¹⁴ Jeg vil derfor først ta for meg dens historie og kulturelle verdier, men

¹⁴ Allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har opp i gjennom tiden hatt flere navn. De første direkte lærerutdanningene som ble opprettet fra 1820-tallet ble kalt Stiftseminarer og de lærerne som ble utdannet blir ofte omtalt som seminarister eller folkeskolelærere. Først i 1902 ble benevnelsen på institusjonen endret fra seminarer til lærerskoler, og i 1979 fikk lærerskolene betegnelsen pedagogiske høyskoler og lærerne ble titulert som allmennlærere. Tittelen allmennlærer falt imidlertid bort som utdanningstittel fra og med 2010 da utdanningen ble reformert og delt i grunnskolelærer 1-7 og 5-10. Jeg velger imidlertid å bruke tittelen allmenn-/grunnskolelærer om den utdanningstittelen som er knyttet til denne typen utdanningsløp da det er disse lærertitlene som er aktuelle i dag.

det er vanskelig å diskutere allmennlærerutdanningen uten å kontrastere den med en mer fag- og forskningsorientert utdanning ved universitet eller høyskole.

2.5.1 Allmenn-/grunnskolelærerutdanningen

Allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har som utdanning hatt en spesiell posisjon fordi den har blitt anvendt som et styringsmiddel for det skoleslag den utdanner for, grunnskolen (Karlsen, 2005). Koblingen mellom skolepolitikk og forvaltning av lærerutdanning er derfor betydningsfull, og allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har utviklet seg som en institusjon som i et historisk perspektiv har vært minst like mye knyttet til skolens utvikling som den øvrige utviklingen innen høyere utdanning. Med sin tilknytning til skolen heller enn til vitenskapen, ble lærerseminariene ved lærerskolene, ifølge Rovde (2014, ss. 346-347) ikke forankret i vitenskapen, men forankret i det som Slagstad (2006, ss. 72-73) beskriver som en folkedanningstradisjon. Samtidig har utdanningen, ifølge Karlsen (2003, ss. 19-20) gjennom hele sin historie vært gjenstand for spenninger mellom politisk styring og kontroll og institusjonell autonomi, eller mellom politisk og profesjonell innflytelse. Siden høyskolereformen i 1994 har allmennlærerutdanningen blitt en del av høyskolesystemet og i større grad gjenstand for de samme styringsregimer som høyere utdanning for øvrig. Karlsen (2005) viser til studier som påpeker at denne overgangen var mer krevende for lærerutdanningen enn andre utdanninger, og at det ble påvist større misnøye hos lærerutdanningsinstitusjonene enn hos andre profesjonsutdanninger. Noe som kan illustrere en sterk intern organisasjonskultur som kan komme i konflikt med den statlige styringsstrukturen. Denne kan forstås med et tilbakeblikk på lærerutdanningens historie.

I Norge har vi en lang tradisjon med obligatorisk skolegang. Det første pålegget om skolegang kom i form av *forordningen om skoler på landet* allerede i 1739, som en direkte følge av innføringen av konfirmasjon (Grankvist, 2000, s. 38). Opplæring ble imidlertid de første 90 år i hovedsak sett på som kirkens ansvar. Statens involvering i lærerutdanningen ble ikke en realitet før i 1826, og må ses i sammenheng med *Lov om allmueskolen på landet* av 1827, som fastsatte at det skulle etableres lærerutdanningsseminarer i alle landets stift. I perioden 1826-1839 ble det opprettet stiftseminar i samtlige stift, men loven var lite styrende for selve virksomheten ved institusjonene og bestyreren og presteskapet fikk stor innflytelse. Det ble lagd egne reglement for hver institusjon, men etter hvert var det særlig reglementet ved seminaret i Asker som ble gjeldende på landsbasis. Først i 1890 kom det en egen statlig

seminarlov som fastsatte opptakskrav innhold og organisering. Det ble opprettet en stram eksamensordning med offentlig oppnevnte sensorer, og lærerutdanningen kom inn under en mer byråkratisk styringslogikk (Karlsen, 2005, s. 407). Dette må ses i sammenheng med den sterke veksten i folkeskolen i samme tid og det faktum at stadig flere skoler hadde blitt fastskoler. Undervisningen ved lærerseminarene var i stor grad preget av den undervisning lærerne skulle foreta i grunnskolen, og dette fikk også varige virkninger for folkeskolelærernes identitet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, ss. 46-47).

Rekrutteringen til læreryrket var i hovedsak fra landsbygda og lærerutdanningen utviklet i hovedsak sin kulturelle og politiske tilknytning til bondestanden. Lærerne var folkedannelsens elitegrupper og de skilte seg fra de universitetsutdannede akademikergruppene med et klart feste innen venstreopposisjonen som vokste fram i siste halvdel av 1800-tallet. Lærerne steg fram som en ny og viktig utdanningsgruppe tilhørende middelklassen, og særlig på landsbygda høstet de stor annerkjennelse og utviklet seg til bygdas kulturelle elite. Mot århundreskiftet ble stadig flere kvinner også rekruttert til yrket, men disse ble i større grad rekruttert fra de høyere klassene i byer og bidro i så måte til en mer heterogen lærerstand (Rovde, 2014, s. 351). Rundt 1900 utviklet det seg en diskusjon omkring hvorvidt lærerutdanningen burde utvides og det burde stilles høyere krav til opptak, særlig for de som skulle undervise i middelskolen.¹⁵ Det ble blant annet fra Lærerutdanningskomiteen foreslått at folkeskolelærerne kunne videreutdanne seg i tre år for å få undervise i middelskolen. Diskusjonen kulminerte først i 1920 da det ble besluttet at universitetene skulle få opprette en egen adjunktksamen, med bifag, uten hovedfag. Lærerskolene kunne derfor fortsatte sin utvikling avsondret fra academia og med forankring i folke- og motkulturelle dannelsesideal (Rovde, 2014, s. 354).

I perioden etter 1900 var det også et frislepp for private institusjoner som bedrev allmennlærerutdanning og da høgkonjunkturen mot slutten av 1920-tallet tok slutt ble det en overproduksjon av lærere. Mange lærere ble sagt opp og det var vanskelig for nyutdannede lærere å få arbeid. Krisetidene skapte imidlertid nye tanker om lærernes kunnskapsgrunnlag og det ble lagt fram flere forslag for å styrke lærerutdanninga. Blant annet var det et forslag fra Lærerinneforbundet, som hadde sin egen fagforening om at examen artium burde innføres

¹⁵ Middelskolen ble innført ved lov om høyere allmueskoler i 1869. Etter tre år på allmueskolen kunne elevene gå over til seks år på middelskolen. Denne ble senere erstattet av realskole og gymnas.

som opptakskrav, men Lærerlaget som representerte bygdelærerne var motvillig fordi det ville bryte det brede rekrutteringsgrunnlaget. Som kompromiss mellom de to fagforeningene, der lærerinnforbundet hadde en mer faglig tilnærming og lærerlaget fokus på folkeoppdragelse og folkedanning, kom det flere små endringer utover 1930-tallet som første til at utdanningen gikk i mer akademisk retning. I 1939 ble lærerutdanningen fireårig, men kun toårig dersom man hadde examen artium (Rovde, 2014, ss. 357-358).

Etter en omfattende motstand mot okkupasjonsmakten under krigen gikk lærerstanden inn i en ny gullalder i etterkrigsåra. Ifølge Rovde (2014, s. 360) ble utviklingen av skole- og allmennlærerutdanningen sett på som et sentralt virkemiddel for å modernisere Norge i den nye *Arbeiderpartistaten*. Men selv om det var vekst og gode tider i lærerstanden var lærerne preget av å være organisert i ulike fagforeninger med motstridende politiske interesser. I diskusjonen om utvidelse til obligatorisk 9-årig skole, for eksempel, var det som nå hadde blitt framhaldsskolelærerne negativ til denne utviklingen, mens Lærerlaget i hovedsak ønsket en slik utvikling. Når den niårige grunnskolen likevel ble en realitet i 1969, markerte dette et tilbakeslag for den universitetsutdannede lærerstanden, da den nye enhetlige grunnskolen i hovedsak ble dominert av allmennlærere. Avstanden mellom allmennlærerne og den universitetsutdannede lærerprofesjonen var fortsatt høyst reell, men pedagogikken hadde nå overtatt den legitimerende rollen som folkeopplysningen hadde spilt til fordel for allmennlærerne tidligere. Ifølge Kvalbein (2003) var både politikere og fagfolk enige om at lærerskolens fag, atmosfære og innretning ga bedre forberedelse for læregjernen enn andre utdanningsveier. Opplæring i høyere skoler kunne nok gi mer omfattende kunnskap i enkelte fag, men ikke samme dannelse. På lærerskolen var man opptatt av å utvikle hele mennesket. Lærerutdanningens fag skulle først og fremst hente sin inspirasjon fra skolen, og lærerutdanningens fag hadde lite til felles med de fag som ble undervist på universitetet. Dette var også ifølge Rovde (2014, s. 366) helt i tråd med tidens sosialdemokratiske politikk som framhevet enhetsskolen og enhetslæreren, likhet og sosial utjevning. Den nye pedagogikken la vekt på å rive ned autoritetsstrukturer og fremme likhetsskolen.

Gjennom hele 1900-tallet var den korporative innflytelsen på lærerutdanningen betydelig, og både lærerforbund og lærerutdannerne hadde innflytelse gjennom ulike råd og utvalg slik som for eksempel *Lærerutdanningsrådet* som var et sakkyndig organ for departementet i spørsmål vedrørende utdanning for undervisning og annet pedagogisk arbeid. Samtidig hadde

lærerutdanning høy prioritet fordi det ble sett på som avgjørende for kvaliteten i det obligatoriske utdanningssystemet. Den korporative innflytelsen ble utover 1970-tallet noe svekket. Særlig overgangen fra lærerskoler til pedagogiske høyskoler i 1973 innebar en svekkelse av den korporative kanalen. Fra nå av ble lærerutdanningen mer tilpasset det generelle høyskolesystemet, og som et ledd i det å samordne av profesjonsutdanningene på regionalt plan ble utdanningen nå omgjort til 3-årig med examen artium som forkunnskapskrav. Lærerutdanningen som hadde vært tilknyttet skoleavdelingen i departementet ble også flyttet til Universitets- og høyskoleavdelingen (Karlsen, 2005, s. 409). Lærerutdanningen ble fra nå av mindre autonom, fikk mer sentralstyrte rammeplaner som var felles for alle institusjoner, og i 1992 gikk den over fra 3-årig til 4-årig. I en rekke reformer utover 1990-tallet og særlig gjennom kvalitetsreformen som trådte i kraft i 2003, fikk man en stadig mer fagsentrert utdanning med stor tro på å styrke lærernes faglige kompetanse. Kvalitetsreformen var første gang man fikk en omfattende læringsutdanningsreform uten at det først var nedsatt en komité for faglig utredning, og i så måte representerte denne reformen en ytterligere svekkelse av den korporative og faglige innflytelsen (Karlsen, 2005, s. 410).

Utover i vårt eget århundre har kravet om effektivitet og konkurranse blitt ytterligere forsterket i diskusjonen rundt lærerutdanning. Vi fikk særlig utover 1990-tallet en forestilling om kunnskapsamfunnet og globalisering som innebar at utdanning ble framhevet som en nødvendighet for konkurranseevnen i det globale samfunnet (Ekspertgruppa om Lærerenrollen 2016: 61). Særlig som en følge av internasjonale tester, som for eksempel den OECD-initierte PISA-testen som viste at norske elever hadde kun middelmådig faglig kunnskap sammenlignet med andre land, har vært brukt som argumentasjon for å legitimere reformer i allmennlærerutdanninga. Fokuset på lærerkompetanse og økt faglighet fra lærernes side har imidlertid ført til at lærernes fagforeninger har lagt opp til en bred politisk strategi med forsvar for prinsippene i velferdsstaten som sin hovedargumentasjon. Den politiske kampen mot målstyring, privatisering, markedsorientering, og press mot offentlig sektor skapte en viss forbrødring mellom ulike lærerfagforeninger utover 1990- og 2000-tallet. Når Utdanningsforbundet ble dannet i 2001, var dette en organisasjon som inkluderte pedagogisk personale fra barnehage til universitet, og visket ut noe av det klassiske skillet mellom allmennlærerne og akademikerne (Rovde, 2014, s. 376). Lærerutdanningene har ifølge

Kvalbein (2003, ss. 37-38) blitt mer opptatt av at også de holder et høyt faglig nivå, selv om de fortsatt argumenterer for at lærerutdanning krever stabilitet, små studentgrupper og et nært forhold mellom lærere og studenter for at studentene skal utvikle seg som mennesker. I forbindelse med den kommende lærerutdanningsreformen med oppstart 2017, som omdanner lærerutdanningen til en 5-årig masterutdanning synes noen av de klassiske stridsområder å komme til uttrykk igjen.

I den nylig vedtatte forskrift om rammeplan for grunnskolelæring 5-10 er mye av den tradisjonelle allmennlærertankegangen forlatt. Der blir det påpekt at lærerne skal ha mer dybdekunnskap i sine undervisningsfag, og i pedagogikk, og at de skal kunne bruke varierte og forskningsbaserte undervisningsmetoder. Som tidligere nevnt betyr ikke dette at stridsøkna mellom pedagogikk og den akademiske fagfordypningen er begravd. For mens utdanningsmyndigheten argumenterer for at vi trenger faglig sterke lærere, har enkelte lærerorganisasjoner gitt uttrykk for at regjeringens lærerutdanningspolitikk med obligatorisk masterutdanning svekker fellesskolen. I et intervju i *Morgenbladet* 10. juni i 2016, gir for eksempel leder i Skolenes Landsforbund Anne Finborud uttrykk for at et faglærerbasert system vil føre til allmennlærerens død der bredden og mangfoldet som er bra med dagens skole og treffer alle elevtyper ikke blir ivaretatt i utdanningssystemet (Lien & Belgaux, 2016). Den vedtatte rammeplanen kan imidlertid sies å være et kompromiss mellom de som ønsket en mer fagrettet utdanning der man skulle bli spesialist i et skolefag, og de som også ønsket mulighet for en pedagogisk spesialisering. Etter høringsrunden ble det vedtatt at spesialiseringen like gjerne kunne være i pedagogikk eller spesialpedagogikk som i et skolefag. Men læringsutdanningsinstitusjonene skal fortsatt tilby en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning som ligger på masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

Et vesentlig spørsmål når den kommende lærerutdanningsreformen trår i kraft er om lærerutdanningen klarer å rette seg etter nye nasjonale forskrifter om å bli mer fag- og forskningsorientert, eller om vesentlige deler av den tradisjonelle allmenlærerkulturen med rot i folkedannelsen og fokuset på et hele mennesket, vil bli med inn i den nye utdanningsstrukturen. Som påpekt av Karlsen (2005, s. 402) eksisterer det innen lærerutdanningens institusjonskultur grunnleggende normer eller en styringskraft innenfra eller nedenfra, som selv om den har blitt svekket i de siste års reformer, fortsatt kan prege

undervisningen ved dagens grunnskolelærerutdanning. Munthe & Haug (2010) finner for eksempel i sin studie av lærerutdannernes holdninger til utdanningen at lærerutdannerne som gruppe først og fremst er opptatt av praksisopplæringen, og at forskningsorienteringen blant respondentene synes å være relativt svak. Nå begynner dette riktignok å bli noen år siden, og både nye reformer innen lærerutdanning og reformer i institusjonsstruktur i form av større akademiske enheter, kan ha bidratt til at dagens lærerutdanning er mer moden for å bli mer fag- og forskningsorientert. Men som debatten omkring innføring av 5-årig lærerutdanning har vist, lever fortsatt tanken om allmennlæreren og folkeskolen i beste velgående i enkelte miljøer.

Men hvordan påvirker grunnskolelærerutdanningens kulturer og holdninger til pedagogikk og fagkunnskap studentenes holdninger til fag, praksis og pedagogikk? Studier av allmennlærerstudentenes holdninger og oppfatninger av eget studium understreker at det teoretiske og akademiske inntil nå har hatt relativt liten oppslutning blant studentene på lærerutdanningene. Terum & Heggen (2010, ss. 86-87) undersøker hva studenter ved ulike profesjonsutdanninger opplever som viktig kunnskap ved å ta utgangspunkt i et omfattende datamateriale fra det nasjonale StudData-prosjektet.¹⁶ Det er viktig å understreke at de her ikke tenker på teoretisk kunnskap nødvendigvis som teoretisk fagkunnskap, men at teoretisk kunnskap er definert som generell og yrkesspesifikk kunnskap, kunnskap om planlegging og organisering samt innsikt i regler og bestemmelser (Terum & Heggen, 2010, s. 86). De finner imidlertid at allmennlærerstudenter vurderer betydningen av teoretisk kompetanse lavere enn både førskolelærerstudenter og sykepleierstudenter, og relasjonell kunnskap vurderes som viktigere enn den teoretiske kompetansen. Heggen (2005, ss. 453-454) forsterker dette bildet når han studerer hvordan studentene på ulike profesjonsutdanninger endrer holdninger til fagkunnskap fra første til sjette semester. Mens sykepleierstudenter og førskolelærerstudenter opplever fagkunnskap som viktigere etter tre års studier, opplever lærerstudenter fagkunnskapen som mindre viktig i tredje studieår enn i første. Damsgaard & Heggen (2010, ss. 33-34) har undersøkt dette videre gjennom kvalitative intervjuer med 10

¹⁶ StudData er en database for studier av rekruttering til profesjoner, kvalifisering for profesjonell yrkesutøvelse og profesjonelle karrierer. Dataene er samlet inn i flere perioder og omfatter per i dag fire studentkull som har avgitt opplysninger i første og siste studieår, samt 3 og 6 år etter endt utdanning. Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus leder og koordinerer oppbyggingen av databasen. For mer informasjon se: <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

nyutdannede lærere. Deres vurdering av fagkunnskap er at de har fått for lite kobling mellom skolefaglig kunnskap og kunnskap om utøvelse av yrket. Flere hevder de har lite bruk for fagkunnskap på høyt nivå fordi slik kunnskap ikke er anvendelig i skolen. Noen framhever imidlertid også utfordringer knyttet til at de får innføring i for mange «små» fag, og at de heller burde hatt en faglig fordypning. Sistnevnte er det for så vidt mer rom for i de nye forskriftene. Forskningen viser imidlertid at den interne kulturen ved lærerutdanningene kan være tung å reformere, og at studentene lar seg påvirke av lærerutdannernes holdninger. Hvordan det eventuelt kan påvirke samfunnsfagundervisningen vil jeg komme inn på i Kapittel 3, men først vil jeg ta for meg det mest vanlige alternative utdanningsløpet, som er fagstudier ved universitet og høyskole kombinert med praktisk pedagogisk utdanning.

2.5.2 Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og universitetenes lærerutdanning

Den akademiske veien til læreryrket har en noe annen opprinnelse og var i utgangspunktet tiltenkt å kvalifisere lærere til å undervise elever som skulle videre inn på universitetene. Det er i første omgang snakk om lektorer med høyere grads universitetsutdanning, og disse var en del av det akademiske borgerskapet med sin sosiale identifikasjon, profesjonelle interesser og strategier knyttet til embetsmannsverket. Samtidig, etter hvert som utdanningssystemet ble demokratisert mot slutten av 1900-tallet og flere elever tok utdanning utover den obligatoriske, ble lektorenes identitet noe tvetydig mellom akademia og lærerstanden. En lovendring i 1896 førte til at gymnaset fikk status som universitetsforberedende instans og skapte grunnlag for akademikere som kunne undervise. I 1905 ble det i tillegg utviklet krav til at lærere i gymnaset skulle ha pedagogisk eksamen, og i 1907 kom den første praktisk-pedagogiske utdanningen ved Universitetet i Oslo (Grove & Michelsen, 2014). Ifølge Harbo (1982) dreide diskusjonen seg den gang mest om hvorvidt universitetenes forskning og undervisning hadde så stor grad av implisitte pedagogiske innslag at det å sørge for en spesiell praktisk-pedagogisk utdanning for vordende lærere ville være overflødig. Den pedagogiske utdanningen ble derfor ikke særlig prioritert ved universitetene, og nyutdannede lektorer ga heller ikke uttrykk for å være særlig fornøyd med utdanningen.

Samtidig skapte utviklingen av flere middelskoler et behov for flere lærere med fagutdanning. Dette ledet fram til Lov om Universitetets lærereksamen i 1920, der det ble åpnet for både høyere og lavere grads universitetseksamen for lærere. Samtidig ble stillingstittelen lektor for de som hadde hovedfag, og adjunkt for de som hadde lavere grads universitetsutdanning

opprettet. Opprettelsen av adjunkt som egen stillingskategori skapte en gruppe lærere i mellomposisjon mellom universitetet og folkelærerne med sin bakgrunn fra lærerseminariene eller lærerskolen. Samtidig opplevde man i perioden fram mot 2. verdenskrig en forvitring av embetsmannskulturen og embetsverket ble stadig mindre viktig. De universitetsutdannede lærerne søkte i større grad samarbeid med de øvrige lærergrupper. Samtidig åpnet Arbeiderpartistaten for et mer enhetlig skolesystem som i første rekke omhandlet grunnskolen fram til gymnaset. Som et resultat av dette mistet de universitetsutdannede lærerne noen rettigheter i forhold til middelskolen, og mellomtrinnet ble i stadig større grad arbeidssted for folkeskolelærerne. Særlig opprettelsen av den 9-årige grunnskolen i 1969 representerte et tilbakeslag for de universitetsutdannede lærerne, da den 9-årige grunnskolen i stor grad ansatte lærere med bakgrunn fra allmennlærerutdanningen.¹⁷ Samtidig fikk man utover 1970-tallet en mer folkelig adjunktutdanning, der man i form av grunnfag ved landets distriktshøgskoler kunne ta lærerutdanning uten at man var innom universitetet. Den minkende innflytelsen til universitetsutdannede lærere gjorde at også universitetene ble mindre opptatt av lærerutdanning og ga lite prioritet til dette (Grove & Michelsen, 2014).

Fram mot 2000-tallet hadde særlig lektorene i stor grad mistet sin posisjon i norsk skole og skolepolitikk. De ble sett på som de tilhørte et undervisningssystem fra en svunnen tid og de ble forbundet med liten endringsvillighet. Når resultatene fra de internasjonale elevundersøkelsene begynte å rulle inn åpnet dette imidlertid for et annet fokus på lærernes kompetanse. Utviklingen styrket lærerne med lengst kompetanse og den langvarige utdannelsen og lærernes fagkompetanse ble igjen etterspurt. Dette kom samtidig med insentiver for å myke opp forholdet mellom universitet og høgskoler gjennom kvalitetsreformen. I tillegg til at PPU hadde blitt utvidet til to semestre i 1993, ble det også fra 2003 startet mange integrerte lektorutdanninger der PPU inngår som en integrert del i et 5-årig løp som kvalifiserer for undervisning på trinn 8-13. Samtidig er adjunktittelen i ferd med å fases ut. I nåværende retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning trinn 8-13 står det spesifikt at utdanningen bygger på en 5-årig mastergrad med fag som kvalifiserer for undervisning på ungdomstrinnet eller i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013,

¹⁷ I følge Ekspertgruppa om lærerutdanning (2016: 53) lå mye av årsaken til at lektorene og adjunktene tapte terreng i ungdomsskolen i at deres akademiske kunnskaps- og kulturidealer var på kollisjonskurs med sentrale sosialdemokratiske forestillinger om hvilke oppgaver og verdigrunnlag den niårige obligatoriske skolen skulle bygge på.

s. 3). Utdanningen skal være et profesjonsstudium som sammensmelter avsluttende fagstudier med fagdidaktikk, pedagogikk og praksis på en måte der disse tre disiplinene utprøves og øves integrert. Praktisk-pedagogisk utdanning knytter kandidatens bakgrunn i fag til utfordringene som kandidaten vil møte som profesjonell utøver i skolen. Utdanningen skal være profesjonsrettet, forsknings-, og erfaringsbasert og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø. Utdanningen skal være tilpasset kandidatens faglige bakgrunn og organiseres på en måte som sikrer progresjon (ibid. 2013, s. 9). Vi kan si at lektorutdanningen har fått sin renessanse ved at all lærerutdanning, bortsett fra yrkesfaglærerutdanning, fra oppstart 2017 skal bli 5-årig med mastergrad.

Når jeg trekker relasjoner over til beskrivelsen av allmenn-/grunnskolelærerne kan vi se at de universitetsutdannede lærerne utviklet seg med et helt annet utgangspunkt enn førstnevnte gruppe. Mens allmenn-/grunnskolelærerne hadde sin bakgrunn i det folkelige og i klassiske verdier forbundet med landsbygda og med venstrestaten, har den universitetsutdannede lærerprofesjonen utviklet seg med sin identitet først og fremst knyttet til universitetet og embetsmannsstaten. I etterkrigstiden har de universitetsutdannede lærerne videreutviklet sin identitet mot universitetet, men også mot læreryrket, mens allmenn-/grunnskolelærerne i særlig grad har omfavnet pedagogikken og dannelsen av *det hele mennesket* som sitt ideal. Under Arbeiderpartistaten i etterkrigstiden var det helt klart allmennlærernes verdier som var på frammarsj. I nyliberalismens tidsepoke, fra midten av 1980-tallet, har vi sett en utvikling hvor de to utdanningstypene i noen grad har nærmet seg hverandre, og særlig på 2000-tallet og med innføringen av 5-årig lærerutdanning fra 2017 kan det se ut til at det er fagkunnskapen og den universitetsutdannede lærerne som har fått sin renessanse. I diskusjonen om ny lærerutdanning kommer det klart fram at tanken om allmennlæreren lever i beste velgående. Kompromisset om at lærerstudentene også kan velge pedagogikk og spesialpedagogikk som sin faglige fordypning, og at grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 fortsatt skal hete grunnskolelærerutdanning også etter 2017, tyder på at faglærertanken ikke er enerådende.

Den korte historiske gjennomgangen som tar for seg noen av utviklingstrekkene til de ulike lærerutdanningsløpene illustrerer at lærerutdanningene har blitt formet i takt med behovet innen skolesektoren, som igjen avhenger av mer grunnleggende samfunnstrender. I denne prosessen har de ulike lærerutdanninger, gjerne gjennom ulike og skiftende fagforeninger, tatt til orde for den skolepolitikken som har fremmet profesjonenes egne interesser. For eksempel

stiller *Norsk Lektorlag* seg positiv til den nye lærerutdanningsreformen (Norsk Lektorlag, 2016a), mens leder i *Skolenes Landsforbund*, Anne Finborud, ifølge *Aftenposten* omtaler den obligatoriske masterutdanningen som akademisk jåleri (Granviken, 2016). De universitetsutdannede lærerne og allmenn-/grunnskolelærerne representerer i så måte svært ulike kulturelle tradisjoner. Adjunktene faller på mange måter i en mellomposisjon og lektorene har også til tider tilpasset sin identitet til de øvrige lærerprofesjoner, kanskje særlig i tider da allmennlærerne har vært i frammarsj. Tidligere i dette kapitlet har jeg argumentert for at de vitenskapsfagutdannede lærerne (lektorer og adjunkter), i kraft av sin fagkunnskap og tilnærming til faglig kunnskap, vil ha ulike holdninger til samfunnskunnskapen og også undervise hovedområdet noe ulikt. Den historiske gjennomgangen av de to utdanningsløpene antyder at yrkesgruppene i tillegg kan ha med seg vesentlig kulturell ballast knyttet til sin profesjonelle identitet. Man kan derfor forvente variasjoner mellom profesjonsgruppene tilknyttet dette så vel som den faglige kunnskapen, og dette kan også diskuteres som en mulig forklaringsfaktor dersom gruppene framstår som forskjellig i sin undervisning av samfunnskunnskap.

Nå er det imidlertid usikkert hvorvidt fagforeningenes politiske uttalelser er representativ for den enkelte lærer, slik at de som er lektorutdannet eventuelt tenker mer faglig og akademisk enn de som er allmennlærerutdannet. Det er også mange lektorer og allmennlærere som er organisert i samme fagforening, Utdanningsforbundet. Som jeg har vist i Kapittel 2.5.1 er det en del forskning omkring allmenn-/grunnskolelærerutdannede studenter og læreres holdninger til fag og kunnskap, men det er mindre å finne om de universitetsutdannede lærernes holdninger og kunnskap. Et viktig poeng er at den praktisk-pedagogiske utdanningen bygger på allerede ervervet fagkompetanse. Dette er i ifølge Sunnanå (2005) viktig fordi det gir faglig og personlig trygghet når man kan sitt fag. Fagstudiene gir særlig innføring i vitenskapsfaget, men har ikke lærerarbeidet som sitt mål. Det er først gjennom den praktisk-pedagogiske delen av studiet at kandidaten erverver seg kompetanse som lærer.

Dersom Ellis & McNicholl (2015) har rett i at universitetene i tillegg har en viktig rolle i det å utstyre studentene med refleksiv kunnskap, burde vi forvente at studentene med en vitenskapsfaglig utdanning vil kunne være mer opptatt av den kritiske refleksjonen også i skolen? En studie av Ulvik (2007) viser imidlertid at universitetsutdannede lærere før PPU har et ideal om *læreren som formidler*, men etter PPU er det fokuset på *elevne* som er mest

sentralt. På spørsmål om hvordan de ønsker å handle som lærere vektlegger studentene i pre-intervjuet at de vil skape interesse for faget og knytte faget til livet utenfor skolen, samtidig som de lar elevene være aktive i læringsprosessen. I post-intervjuene har elevene som mennesker og en del av klassemiljøet blitt mer fremtredende. Studentene ble også spurt om skolens ansvar for det å formidle holdninger og verdier. I både pre- og postintervjuet legger studentene vekt på at de synes det med verdiformidling er vanskelig, men i pre-intervjuet legger de mer vekt på at studentene skal tenke selv og kunne foreta egne valg. I postintervjuet har studentene blitt mer tydelig på ansvaret for de ikke-faglige mål, som at elevene skal ha utviklet seg sosialt og sitte igjen med et helhetlig bilde av det de har lært. Om man skal summere opp Ulvik (2007) sin studie tyder denne på at studentene i løpet av PPU-studiet utvikler seg fra det å være fagformidlere til å være mer fokusert på det å by på seg selv som menneske, noe som får Utvik til å konkludere med at PPU bidrar til studentenes *personlige danning*.¹⁸ Jeg vil kanskje si at de i større grad nærmer seg allmenn-/grunnskolelærernes verdier.

For øvrig viser også forskning at studentenes evaluering at PPU-utdanningen synes å være preget av mange av de samme utfordringene som allmenn-/grunnskolelærerutdanningen. For eksempel opplever også PPU-studenter at utdanningen er lite relevant for den praktiske yrkesutøvelsen (Haug, 2010), og at utdanningen ikke tilfører den kunnskapen de trenger for å tre inn i læreryrket (Lid, 2013). En forskningsrapport fra NOKUT, som er basert på en surveyundersøkelse av nyutdannede PPU-kandidater i 2010 og 2011 (Lid, 2013), viser at nyutdannede PPU-studenter framstår som noe misfornøyde med PPU-ens relevans for undervisningen i skolen. De opplever ikke at utdanningen i tilstrekkelig grad forbereder dem til å møte praktiske utfordringer i skolehverdagen, slik som utfordringer knyttet til klasseledelse og tilpasset opplæring. De opplever også at pedagogikken, fagdidaktikken og praksisen er lite integrert. Av studiets ulike deler er det, i likhet med hos grunnskole-/allmennlærerstudentene, praksisen som oppleves som mest relevant, men kvaliteten på praksisopplæringen er svært varierende. De som startet på PPU-utdanningen rett etter endt fagutdanning er imidlertid mest fornøyde, mens de som fullførte PPU for å få fast stilling først

¹⁸ Dette er en litt annen forståelse av danning enn den jeg legger til grunn når jeg bruker begrepet *kritisk danning*. Jeg tolker kritisk danning til det å gjøre en kritisk vurdering av samfunnsforhold og sitt eget forhold til disse (Børhaug, 2005, s. 175).

etter flere år som lærer var minst fornøyde (Lid, 2013, s. ii). Erfarne lærere med universitetsfaglig bakgrunn framhever også sin egen pedagogikk og mangeårige yrkespraksis som langt mer nyttig enn den teoretiske kunnskapen som besittes på PPU-utdanningen (Lillejord, 2005). En studie av Fosse & Hovdenak (2014) viser at PPU-studenter ønsker at pedagogikkundervisningen først og fremst skal gi de kunnskap om hvilke metoder som fungerer i klasserommet. De møter relativt uforberedt til seminarundervisning og de forstår ikke verdien av teoretisk innsikt og refleksjoner. Som sagt synes altså ikke PPU-utdannede lærere å tenke særlig annerledes om sin egen utdanning enn allmenn-/grunnskolelærere med en mer profesjonsrettet utdanning gjennom hele løpet.

Lærere med fagutdanning og praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning burde imidlertid fortsatt skille seg noe fra lærere med allmenn- eller grunnskolelærerutdanningen i og med at PPU-utdanningen først og fremst kommer som en tilleggsutdanning til en vitenskapsfaglig utdanning. Vi burde derfor forvente at studenter som har faglig fordypning vil tenke noe mer kritisk rundt skolefag og den etablerte kunnskapen som for eksempel læreboka formidler, uavhengig av hvordan de oppfatter innholdet og verdien av den praktisk-pedagogiske utdanningen sin.

2.6 Plassering av egen forskning i lys av et kunnskapsperspektiv

Men hvordan forholder min forskning seg til kunnskapsperspektivet og det vi allerede vet om lærernes forhold til fag og til egen utdanning, samt de kulturelle føringer som ligger i ulike veier til læreryrket? Min overordnede antakelse er at lærernes kompetanse kan ha betydning både for hvordan de oppfatter lærerrollen og sin egen kunnskap, hvordan de oppfatter innholdet i et fagområde, og hvordan de underviser et fagområde. I min forskning er jeg opptatt av hvordan lærernes utdanningsbakgrunn og kunnskap kan påvirke deres forhold til og undervisning av fagområdet samfunnskunnskap. Jeg er ikke opptatt av hvorvidt en lærer med en *mer* akademisk utdanning og *mer* fagkunnskap kan lære elevene *mer* samfunnskunnskap, men hvordan lærernes utdanning og kunnskap påvirker deres holdninger og hvordan de framstiller fagstoffet i undervisningen. Det er for så vidt sistnevnte som også har vært fokus i tidligere forskning omkring lærerkompetanse og samfunnsfag (e.g. Reinertsen m.fl., 1996), men heller enn å bare undersøke hvordan lærere med ulik bakgrunn underviser fagområdet ulikt er jeg opptatt av deres evne til å oppfatte og undervise samfunnskunnskapen i et kritisk dannelsesperspektiv.

En annen forskjell fra min forskning og mye av den forskningen som fant sted i kjølvannet av Shulman (1986), er at i den opprinnelige forskningstradisjonen var stort sett fokuset på nyutdannede lærere. I min forskning undersøker jeg holdninger og undervisningspraksis blant både erfarne og nyutdannede lærere. I så måte tar jeg høyde for at lærernes kunnskapsforståelse ikke bare er noe som de tilegner seg gjennom lærerutdanningen, men noe som er i stadig forandring og endres gjennom yrkespraksisen. Jeg tar derfor i betraktning Ellis (2007b) kritikk som hevder at Shulman har et for statisk og individuelt kunnskapssyn. Forskning på læreryrket og lærernes kunnskapsoppfatning (e.g. Afdal & Nerland, 2014; Klette & Carlsten, 2012; Mausestagen, 2015; Nerland, 2012), viser at lærerne jevnt over har et syn på kunnskap som situasjonsbetinget og basert på praksiserfaringer, og i liten grad refererer til felles kunnskap eller teori når de beskriver sitt eget virke. Spørsmålet er derfor om lærerne, uavhengig av utdanning, blir sosialisert inn i en yrkeskultur som vektlegger en annen kunnskapstype enn teoretisk kunnskap når de entrer arbeidslivet. Det kan i så fall være en mulig forklaring dersom det viser seg at lærernes formelle utdanning har liten betydning for deres holdninger og undervisningspraksis.

Den litteraturen jeg har diskutert fram til nå har i stor grad dreid seg om lærernes utdannings- og yrkeskultur, og hvordan lærernes kompetanse kan påvirke deres virke som lærere. Den har i liten grad dreid seg om det som er studiens objekt, nemlig lærernes holdninger og undervisning av samfunnskunnskapen. Hvorfor er kritisk danning så viktig i samfunnskunnskapen, og hvordan kan lærernes kompetanse være så viktig for undervisningen av dette hovedområdet? Dette er tema for neste kapittel, Kapittel 3, som mot slutten munner ut i tolv hypoteser om lærernes kompetanse og deres forhold til fagkunnskap og kritisk danning i samfunnskunnskap.

Kapittel 3: Samfunnskunnskap i grunnskolen

3.1 Innledning

I dette kapitlet tar jeg for meg samfunnskunnskap som et eget hovedområde i grunnskolens samfunnsfag. Kapitlet forsøker å plassere fagområdet i en historisk og internasjonal kontekst gjennom å ta for seg fagområdets historiske utvikling, ulike perspektiver på fagområdet, samt tidligere forskning på samfunnsfagets og samfunnskunnskapens lærebøker og lærernes oppfatninger og prioriteringer. Som flere har påpekt er samfunnskunnskap et fagområde som kan være vanskelig å definere og avgrense. Fagområdet synes å være preget av noen spenninger mellom å være et legitimerende og verdiformidlende fagområde, et nyttig eller instrumentelt fagområde, og et fagområde som skal bidra til elevenes kritiske refleksjon og selvstendige meningsutvikling (Børhaug, 2005). Samfunnskunnskapen skal romme alle disse elementene, men jeg er særlig opptatt av hvordan faget kan bidra til elevenes kritiske refleksjon gjennom å framstille samfunnskunnskapens sentrale tema på en måte som gir rom for kritisk vurdering av etablerte samfunnsstrukturer.

Gjennomgangen av samfunnskunnskapen resulterer videre i noen antakelser om hvordan lærerne tenker omkring samfunnskunnskapen. De perspektivene som jeg utvikler kan oppfattes som *idealtyper*, i den forstand at de er konstruksjoner kjennetegnet av visse egenskaper, men som man ikke kan forvente å finne i ren form i virkeligheten. Spørsmålene er altså hvorvidt og i hvilken grad disse teoretiske konstruksjonene synes å gjenspeile bestemte perspektiver på fagområdet hos lærerne, eller om de synes å forholde seg til en helt annen virkelighet. Første analysekapittel, Kapittel 5, er derfor viet til en analyse av lærernes plassering i forhold til disse perspektivene, og vil danne utgangspunktet for en mulig reformulering av perspektivene i Kapittel 6. Mot slutten av kapitlet vil jeg videre koble disse perspektivene på fagområdet opp mot lærernes utdanning og argumenterer for at samfunnsfaglærere med en universitets- eller annen fagspesifikk utdanning vil ha en mer kritisk reflekterende tilnærming til fagområdets tema, og også undervise fagområdet på en mer kritisk reflekterende måte. Dette fordi de vil ha en mer kritisk tilnærming til kunnskap generelt, fordi de vil ha bedre kjennskap til ulike perspektiver eller oppfatninger av et tema, og fordi de vil ha mer kjennskap til hvordan man innhenter og vurderer kunnskap om et samfunnsfaglig tema, herunder også kjennskap til den usikkerhet som er knyttet til viten.

Denne gjennomgangen resulterer i konkrete hypoteser om forholdet mellom lærernes utdanning og deres oppfatninger og undervisning av hovedområdet samfunnskunnskap, og disse vil danne utgangspunkt for analysene i Kapittel 6.

3.2 Samfunnskunnskap i skolen

Selv om samfunnskunnskap av og til omtales som et eget skolefag er det ikke et eget fag i grunnskolen, med utgjør ett av hovedområdene i skolens samfunnsfag. Det er derfor mer korrekt å omtale samfunnskunnskap som et *fag*- eller *hovedområde* heller enn et eget skolefag. De øvrige hovedområdene er *geografi* og *historie*, samt *Utforskeren* som kom inn som et nytt hovedområde under samfunnsfag i læreplanrevisjonen i 2013.¹⁹ Samfunnskunnskap har imidlertid vært skilt ut som eget fag i perioder, gjerne under ulike navn.²⁰ I 1946 fikk for eksempel fagområdet innpass i framhaldsskolen, riktignok som samfunnslære, men i folkeskolen ble det ikke et eget fag før i 1959. Fra Mønsterplanen av 1974 ble imidlertid samfunnsfagene plassert under paraplyen orienteringsfag (O-fag). Natur- og samfunnsfagene ble gjerne presentert i felles lærebøker, men det kan ifølge Koritzinsky (2012, s. 41) diskuteres om det førte til noen reell fagintegrering, og integreringen var gjerne formell heller enn funksjonell.²¹ Med L97²² ble fagområdene mer delt igjen, også i læreplanen, og selv om samfunnskunnskap ikke ble utskilt som eget skolefag har det fram til og med nåværende læreplan vært utskilt som et eget hovedområde under samfunnsfag (Koritzinsky, 2012, ss. 42-47). I nåværende læreplan skal fagområdet først og fremst ta for seg sosialisering, politikk, økonomi og kultur i et samtidsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Selv om det ikke har status som eget skolefag, har det et eget innhold som til dels skiller seg fra de andre samfunnsfagområdene. Om vi ikke kan snakke om en egen faglig identitet kan vi i det minste snakke om en egen faglig tematikk.

¹⁹ *Utforskeren* er litt forskjellig fra de andre hovedområdene i og med at det ikke skal arbeides med som et eget hovedområde, men heller arbeides med samtidig som man arbeider med de andre kompetansemåla tilknyttet de tre andre hovedområdene i samfunnsfag.

²⁰ I videregående skole er det til dels et eget fag, titulert som samfunnskunnskap under læreplanen for VG1/ VG2, og senere i studiespesialiserende program delt opp i flere fag som *Sosialkunnskap*, *sosiologi* og *sosialantropologi*, og *Politikk og menneskerettigheter*.

²¹ På de laveste trinnene er det fortsatt ikke uvanlig at samfunnsfag og naturfag kombineres i en og samme lærebok. Eksempel på dette er Gyldendals lærebokserie *Gaia* som for barnetrinnet (1-4) kombinerer samfunnsfag- og naturfag i en og samme bok.

²² L97 var en skolereform som blant annet innebar et nytt læreplanverk for grunnskolen. Det representerer også overgangen fra 9 til 10-årig grunnskole og det skulle sikre en bedre sammenheng mellom grunnskole og videregående skole (Kirke-, utdannings, og forskningsdepartementet, 1996).

Samfunnskunnskap er også et fagområde som eksisterer eller har eksistert i en rekke nasjonale varianter, i form av ulike betegnelser som for eksempel samfunnslære, samfunnskunnskap eller medborgeropplæring. Koritzinsky (2012, s. 39) påpeker for eksempel at når samfunnslære ble et eget fag i framhaldsskolen i 1946 var det etter modell av «Social studies» i USA, som med stor vekt på sosialisering og oppdragelse til demokrati, hadde vært et eget skolefag i USA siden tidlig 1900-tall. I Sverige ble medborgeropplæring innført i folkeskolen allerede i 1919, men ble erstattet med samhällskunnskap i 1955. Hos våre nordiske naboer, Sverige, Danmark og Finland er samfunnskunnskapen også utskilt som et eget fag med egen spesifikk fagbeskrivelse, mens geografi og historie også undervises som egne fagemner. Noen land, som Skottland og New Zealand, følger imidlertid en lignende inndeling som i Norge med flere samfunnsfag samlet under en bredere faglig paraply (Utdanningsdirektoratet, 2011, ss. 73-74). Samfunnskunnskap som hovedområde har imidlertid klare fellestrekk med samhällskunnskap/samfunnslære hos våre nordiske naboer, og opplæring til demokrati synes å være et viktig formål med faget eller hovedområdet i de fleste land (ibid., 2011, s. 138). I enkelte land, har også medborger/ demokratiopplæring vært skilt ut som et eget fag, som for eksempel i Storbritannia hvor «Civic education» har vært et eget fag i ungdomsskolen siden 1992 (Kisby, 2009, s. 41). Samfunnskunnskap favner nok imidlertid noe videre enn Civic education, siden det også omfatter tema som sosialisering, økonomi og kultur.

Ifølge Børhaug (2005, s. 171) er det imidlertid ikke lett å definere innholdet i samfunnskunnskap. I de fleste av sine ulike nasjonale varianter mangler samfunnskunnskap en faglig grunnmodell eller kanon som klart definerer hensikt, mål, innhold og arbeidsmetoder. Det kan være flere årsaker til dette. For det første er det slik at samfunnskunnskap heller ikke er en egen vitenskapsdisiplin. Det bygger riktig nok på en rekke vitenskapelige disipliner som sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi, men disse fagene er til dels ulike og alle har et relativt høyt teoretisk abstraksjonsnivå knyttet til det å utvikle teorier om menneskelig samhandling (Børhaug, Christophersen, & Aarre, 2014). Slike teoretiske abstraksjoner er ikke nødvendigvis forenlig med samfunnskunnskapen i skolen, og de underliggende vitenskapene har nok heller ikke vært så opptatt av den fagdidaktiske videreføringen av disiplinene i skolesammenheng. Rent «skolepragmatisk» kan hovedområdet eventuelt defineres som det av samfunnsfagene, som i kontrast til historie og geografi, tar for seg det samtidige. Denne avgrensningen er imidlertid,

ifølge Børhaug m.fl. (2014, ss. 14-15) problematisk fordi hovedområdet også beveger seg inn i de historiske og romlige dimensjonene, og både historie og geografi beveger seg over i samtiden. Da er det kanskje en mer presis beskrivelse å si at samfunnskunnskapen bygger på de nomotetiske eller generaliserende samfunnsvitenskapene, som søker generelle forklaringer på samfunnsforhold og en mer helhetlig forståelse av samfunnet (Børhaug m.fl., 2014, s. 17). Men selv om de samfunnsvitenskapelige disiplinene har hatt betydelig innflytelse både på samfunnsutviklingen og samfunnskunnskapen over tid, har faget også vært gjenstand for ulike ideologiske, politiske og pedagogiske strømninger som har endret fagets formål og innhold over tid.²³ Det vil derfor være naturlig å komme inn på ulike betraktninger om fagområdet historiske utvikling.

3.3 Samfunnsfagets og samfunnskunnskapens historiske utvikling

Hva skaper og former et skolefag? Dette var et sentralt utgangspunkt for Vernersson (1999) når han studerte svenske læreres oppfatninger omkring den svenske samhällskunnskapen. Vernersson utviklet et analyseskjema som involverer fire punkter. For det første er et skolefag preget av samfunnets krav slik de kommer til uttrykk i ulike styringsdokumenter som for eksempel de nasjonale læreplanene. For det andre kommer samfunnsvitenskapelige og pedagogisk-psykologiske krav som bygger på det vi vet om pedagogiske undervisningsmetoder samt vår kunnskap og oppfatninger basert på samfunnsfaglig forskning. For det tredje spiller lærerprofesjonelle krav en rolle, og det er her lærerutdanningen kommer inn i bildet og påvirker lærernes ambisjoner, undervisningsstrategier og metoder. Til sist kommer elevenes krav inn og det at lærerne må tilpasse sin undervisning til en elevgruppe i endring. I tillegg er det klart at disse fire punktene opererer i en bredere samfunnskontekst der ulike ideologiske og politiske strømninger kommer til uttrykk, og det er nettopp ved at man studerer disse faktorene at man kan si noe om samfunnsutviklingen generelt. Et eksempel på dette er Englund (1986) som hevder at utdanningspolitikken generelt og kanskje medborgerskapsopplæringen spesielt er en manifestasjon av ulike maktforhold i samfunnet.

Det er i forholdet mellom ulike sosiale grupper i samfunnet vi kan se at samhällskunnskapen utvikler og forandrer seg over tid, hevder Englund (1986) i sin analyse av den svenske

²³ Kristiansson (2014) diskuterer lignende utfordringer for det svenske samhällskunnskap, og konkluderer med at emnet mangler klare emnesmarkører, og faget blir derfor lite synlig i skolen. Det blir mer som et støtteemne til de andre skolefagene.

samhällskunnskapen. Ulike sosiale krefter påvirker medborgerskapsopplæringen i ulike tider, og den beveger seg mellom det å skulle bidra til å preservere det bestående gjennom sosial integrasjon, og det å skulle lede til politisk forandring gjennom å øke enkelte gruppers politiske slagkraft. I et historisk perspektiv kan man så se hvordan medborgeropplæringen har endret seg i tråd med den politiske utviklingen. Englund finner at den svenske medborgerskapsopplæringen har gått fra «patriarkalsk» via «vitenskapelig-rasjonell», til «demokratisk», men at alle tre retningene fortsatt representerer konkurrerende perspektiv på medborgerskapsopplæringen (ibid., 1986, ss. 325-330). Englunds analyse er også utgangspunktet for Eikeland (1989) beskrivelse av utviklingen av det norske samfunnsfaget. Samfunnsfaget har gått fra det patriarkalske gjennom å vektlegge oppdragelse av grunnleggende holdninger som skulle sikre deltakelse innenfor gjeldende konstitusjonelle rammer (ibid., 1989, ss. 27-30), via et samfunnsfag som ved hjelp av vitenskapen skulle oppdra sosialt tilpasningsdyktige mennesker i et harmonisk samfunn (ibid., 1989, ss. 30-36), til et samfunnsfag der elevene skal være aktive og problemløsende med evne til å påvirke samfunnsutviklingen. Det sistnevnte demokratiserende perspektivet bygger, ifølge Eikeland, på en «social science» eller «reflective inquiry» modell, godt hjulpet fram av et konstruktivistisk læringssyn. I dette perspektivet skal undervisningen bygge på sentrale begrep og problemsstillinger innen de samfunnsvitenskapelige fag. Ved å presentere samfunnsvitenskapelige fakta og la elevene få en innføring i og anledning til å arbeide aktivt med samfunnsvitenskapelig metode, skal de bli forberedt til å ta egne standpunkt i moralske og politiske spørsmål (ibid., 1989, ss. 36-43).

Eikelands analyse avsluttes med L87. Etter det har vi hatt to store læreplanrevisjoner i form av L97 og LK2006, samt en revisjon av LK2006 i 2013.²⁴ Mye tyder på at «reflective inquiry» tradisjonen har blitt videreført, og det har også den klassiske inndeling i hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. L97 var svært detaljstyrt i forhold til både læringsmål og arbeidsmetoder, og la vekt på at elevene skulle være aktive i innsamlingen av lærestoff, at de selvstendig skal bearbeide stoffet, og de skal trene seg i å diskutere og vurdere aktuelle samfunnsforhold (Koritzinsky, 2012). Med LK2006 går man mer bort fra detaljstyringen, og

²⁴ LK2006 er den læreplanreformen som har fått navnet Kunnskapsløftet. Det var med denne læreplanen at grunnleggende ferdigheter fikk sitt innpass i læreplanene, og det var den første læreplanen som var gjennomgående for både grunnskolen (1-10) og den videregående skolen (11-13) (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

lærerne får større valgfrihet knyttet til både læringsmål og arbeidsformer (Børhaug m.fl. , 2014, s. 25). I stedet blir ideen om grunnleggende ferdigheter innført med det formål at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Disse ferdighetene er regning, skriving, lesing, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ifølge Stortingsmelding 30 (2003-2004) skulle dette hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2003). Gjennom de reviderte læreplanene som ble innført i 2013 ble de grunnleggende ferdighetene, i hvert fall for samfunnsfagets del, ytterligere forsterket gjennom det nye hovedområdet *Utforskeren* med spesifikke kompetansemål som igjen skal integreres med kompetansemåla under de andre hovedområdene i samfunnsfag. Ifølge Børhaug m.fl. (2014) har idealet om elevene som samfunnsforskere nå blitt en stor og forpliktende del av samfunnsfagplanen.²⁵

Elevens kompetanse i det å selv opparbeide seg kunnskap og tenke kritisk og analytisk gjennom å tilegne seg vitenskapelige metoder og tenkemåter, synes i høyeste grad å være videreført også i nyere styringsdokumenter som foreløpig ikke har blitt manifestert i konkrete læreplaner. I juni 2015 kom NOU 2015:8 (Kunnskapsdepartementet, 2015) som var en forskningsbasert utredning om *Fremtidens skole*. I denne utredningen vektlegges det at fagopplæringen skal gi eleven kunnskap om de mest sentrale metodene og tenkemåtene, begrepene og prinsippene som faget består av, og vil gi elevene faglige innsikter og ferdigheter som er relevante over tid. I tillegg framheves det at fagenes metoder og tenkemåter er en spesiell del av fagenes byggesteiner, inkludert det å kunne tenke kritisk og løse problemer. Tankegangen er nå videreført i *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* som vil danne utgangspunkt for en fornyelse av kunnskapsløftetets læreplaner. Her slås det fast at kjerneelementene i skolefaget skal reflektere vitenskapsfaget eller andre kunnskapsområder skolefagene bygger på. Fagene har imidlertid sine egne formål som skolefag, og skal ikke representere den samme bredden som vitenskapsfagene (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 26). Samtidig vektlegges det at elevenes kritiske vurderingsevne bør videreutvikles, og at dette best kan gjøres gjennom at de får bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter (ibid., 2016, s. 33). En vitenskapelig tenkemåte, som vi vil komme

²⁵ Tankegangen bak læreplanrevisjonen var nettopp å legge til rette for systematisk utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene med tydelig progresjon i samsvar med fagets egenart (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 3)

mer innpå senere, synes altså i utdanningsmyndighetens øyne å være et viktig utgangspunkt for kritisk refleksjon. I tillegg vektlegger de at fagenes utvikling i nye læreplaner bør være rettet mot å oppnå mer dybdelæring, noe som ifølge stortingsmeldingen kan oppnås gjennom at elevene får jobbe med å selv utforme forskningsspørsmål og finne svar. Kompetanseutviklingen skal imidlertid i mindre grad knyttes til det enkelte fag, og det skal utvikles flerfaglige tema som går på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Selv om det er en økt vektlegging av samfunnsfagenes vitenskapelige aspekt, betyr ikke dette at samfunnskunnskap nødvendigvis blir opprettholdt som et eget og avgrenset fagområde. *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* går langt i å antyde nye navn og faginndelinger og at dette også kan omfatte samfunnsfaget. Uavhengig av fagområdets utvikling vil det imidlertid fortsatt være viktig hva lærerne vektlegger i sin undervisning av samfunnskunnskapens tema.

Utviklingen i læreplaner fra og med kunnskapsløftet må selvsagt ses i lys av omfattende endringer i samfunnsforholdene. Som NOU 2015:8 (2015-2016) innledningsvis gir uttrykk for, skal grunnopplæringen bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de blir aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Flere utviklingstrekk peker mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Skal elevens potensiale realiseres, må fagene fornyes og skolen videreutvikles for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8).²⁶ I tillegg må selvsagt styringsdokumentenes endringer over de siste tiårene ses i lys av en omfattende styringsideologis utvikling i retning større lokal frihet mot mer nasjonal og internasjonal målstyring (Blossing, Imsen, & Moos, 2014). Dette kom til uttrykk på tidlig 1990-tall blant annet gjennom *Stortingsmelding 37 (1990/1991)* om organisering og styring i utdanningssektoren (Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet, 1991). Det ble imidlertid ytterligere forsterket gjennom *Stortingsmelding 30 (2003/2004)* og kunnskapsløftets målstyrte læreplaner i 2006. En målstyrt læreplan er mer i tråd med et nasjonalt system for kvalitetssikring, for eksempel gjennom nasjonale prøver og internasjonale kunnskapstester. Det er mange som stiller seg kritisk til denne nye vektleggingen på måloppnåelse, og heller skulle sett en mer detaljert politisk styring av skolens

²⁶ Ellis & McNicholl (2015, s. 14) omtaler dette som en generell internasjonal trend. Uten å stille spørsmålstegn ved hypotesen antar man at utdanning og økonomisk konkurransevne er tett knyttet sammen. Dette neolibérale premisset for utdanningspolitikken har blitt så utbredt at det har tatt form av en ufravikelig sannhet som man ikke trenger å forsvare.

virksomhet (e.g. Slagstad, 2006).²⁷ Utviklingen kan selvsagt debatteres, og det er vanskelig å komme til noen enighet om hvorvidt utviklingen innen skole og utdanning går i riktig retning. For samfunnsfagets del har læreplanrevisjonene ført med seg en økt vektlegging av generelle kompetansemål, med større frihet til skoleledere og lærere i henhold til valg av tematikk og arbeidsmetode.²⁸

Samtidig har ferdighetskomponenten som skal gi kompetanse til livslang læring kommet sterkere inn også i samfunnsfaget, med økt vektlegging av grunnleggende ferdigheter, og dette ser ut til å bli ytterligere styrket i nær framtid. Innføringen av grunnleggende ferdigheter, og kanskje særlig innføringen av *Utforskeren* i 2013, har fått samfunnsfaget til å bevege seg kanskje enda mer i en vitenskapelig retning, med økt fokus på metode og kildekritikk. Som uttalt av Børhaug m.fl. (2014) har idealet om eleven som samfunnsforsker nå blitt en stor og forpliktende del av læreplanen. Som for skoleutviklingen generelt, er det selvsagt også her ulike oppfatninger av hvorvidt dette er en utvikling som er til det bedre for samfunnsfagene. Eikeland var, for eksempel, allerede i 1989 skeptisk til en for sterk «social science» orientering i læreplanen da han mente dette førte til svært forskjellig undervisningspraksis og en lojalitet til vitenskapsdisiplinene heller enn målet om å oppnå aktive, kritiske samfunnsmedlemmer (ibid. 1989, s. 43).²⁹ Diskusjonen omkring læreplanutviklingen er fortsatt pågående, og som jeg vil gi uttrykk for i neste avsnitt er det blandede oppfatninger omkring fokuset på ferdigheter og hvorvidt dette går på bekostning av kunnskap.

3.4 Ulike perspektiver på læreplanen i samfunnsfag og samfunnskunnskap

En av de kvasseste kritikker av læreplanutviklingen i nyere tid finner vi i form av Skarpenes (2007) som bruker samfunnskunnskapsfaget som ett av eksemplene i sin kritikk av læreplanutviklingen i videregående skole. Skarpenes (2007) hevder at samfunnskunnskapsfaget, gjennom den økte vektleggingen på ferdigheter av ymse slag, har blitt formet inn i en romantisert individualiseringsideologi hvor den enkeltes evne til raske

²⁷ Slagstad (2006, s. 128), for eksempel, omtaler utviklingen som symbiose mellom markedsinstitusjoner og statsteknokrati som har resultert i en institusjonell imperialism som forsøker å rendyrke ett verdsett og ett ordningsprinsipp som de vil gjøre til alle tings målestokk, og dermed utfordrer andre institusjoners autonomi, integritet og effektivitet.

²⁸ For eksempel står det i LK06 kompetansemål for 10.trinn at elevene skal kunne drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet. Men det blir opp til lærerne eller læreboka å vurdere hva som er de sentrale internasjonale konfliktenes i denne tidsperioden.

²⁹ Eikeland (1989, s. 43) hevder at det i USA er mange eksempler på at «social science» modellen fungerer konserverende og er lite progressiv i forhold til de mål den vil realisere.

omstillinger og tilpasninger er viktigere enn dybdekunnskap og danning. Man har gått bort fra den tradisjonelle akademiske fagligheten, og over til en vektlegging av arbeidsmåter og metoder. Knutsen (2011, s. 561) er helt på høyde med Skarpenes i sin kritikk av samfunnsfagutviklingen generelt, men brodden rettes like mye mot innholdet i samfunnsfaget som ferdighetsfokuset. Han hevder at moralske hensyn har bidratt til å fortrenge sakkunnskap og faginnhold i samfunnsfagene. Samfunnskunnskap og historie bygger i dag på en sekulær humanisme som betoner universelle verdier, flerkulturelle idealer og sosiale ferdigheter.³⁰ Samfunnsfagene har forfalt til abstrakte og uforpliktende synsefag bygget opp rundt en trosbekjennelse av liberale ideer, der sosiale ferdigheter har vært privilegert på bekostning av samfunnsfaglig sakkunnskap. For Knutsen synes denne utviklingen å ligge i den generelle liberale og humanitære samfunnsutviklingen, mens Skarpenes i noe større grad relaterer det til en behavioristisk inspirert pedagogikk med stor vekt på elevsentring og differensiering. For begge synes imidlertid overgangen til masse- eller eliteutdanning å være en medvirkende årsak, og i begge øyne leder utviklingen til en nærmest anemisk utvikling der kunnskap ikke lenger er noe fast, men noe som tilegnes av den enkelte alt etter behov. Som uttalt av Skarpenes (2007, s. 297) kan kontinuerlig kunnskapstilegnelse bli en måte å leve ut den anemiske livsformen, der umettelighet og konkurranse kan føre til splittelse mellom enkeltmennesker heller enn til samhold, solidaritet og frihet. I en slik verden er kunnskapen koblet fra kunnskapsbærerne og lærerne mister også sin autoritet.

Det er imidlertid ikke alle samfunnsfagdidaktikere som er så kritiske til samfunns- og læreplanutviklingen som Skarpenes (2007) og Knutsen (2011). Børhaug m. fl. (2014) for eksempel, uttrykker ikke like stor skepsis til den generelle skoleutviklingen og læreplanutviklingen for samfunnsfag som det de overnevnte forfattere gjør. De bemerker at det funksjonalistiske perspektivet som preget L97 har blitt erstattet av Giddens (2001) *strukturrasjonsperspektiv*, der samfunnet er å forstå som et gjensidig spill mellom samfunnsstrukturen og individuelle handlinger (ibid. 2014, s. 26), men uttrykker ikke videre bekymring rundt denne utviklingen. De er imidlertid mer opptatt av at utviklingen mot en mindre detaljstyrt læreplan har ført til at viktige former for samfunnskompetanse har falt bort. Planen forbereder for eksempel i liten grad elevene til å bli arbeidstaker- og

³⁰ Knutsen omtaler ikke geografi som fagemne i sin analyse av samfunnsfagets utvikling. Det er imidlertid mye som tyder på at utviklingen også omfatter geografi med sitt fokus på demografi og kulturforståelse i den globale verden.

organisasjonsmennesker, og makrotemaet likestilling og ulikhet er også tatt bort fra planen. Planen forsterker dermed de samme tendensene som i L97, om et samfunn der grupper, kjønn og innvandrere i Norge er lite synlige. Det er derfor et harmonisk bilde av det norske samfunnet som blir presentert (ibid. 2014, s. 27-28). Børhaug (2006) har imidlertid påpekt i en tidligere analyse av LK2006 at samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfagplanen fortsatt ikke har noen klar faglig profil, men at den er et slags *restetorg* for tema som de andre samfunnsfagdisiplinene ikke tar opp. Børhaug m.fl. (2014) virker ikke å ta stilling til om læreplanrevisjonene i 2013 innebærer noen forandring i forhold til dette. Det som synes betegnende med den gjeldende læreplanen er altså at den, særlig hvis vi ser bort fra det nye hovedområdet *Utforskeren*, har færre og mindre detaljerte kompetansemål enn tidligere læreplaner. Innen rammen av kompetansemålene gis lærerne altså mer frihet, men også mer ansvar. Dette kan se ut til å bli ytterligere forsterket når det eventuelt kommer nye læreplaner basert på de betraktninger som kommer til uttrykk i NOU 2015:8 og *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*. Færre kompetansemål og økt vekt på dybdelæring gjennom at elever selv skal arbeide med fagstoff, vil stille nye krav til lærernes kompetanse.

De ulike perspektivene på samfunnsfagets og samfunnskunnskapens læreplanutvikling bunner selvsagt i ulike oppfatninger av hva samfunnsfaget og samfunnskunnskapen er og bør være, og det er derfor vanskelig å ta stilling til utviklingen uten å ha en formening om samfunnskunnskapens intensjoner. Som påpekt av Englund (1986) beveger medborgerskapsopplæringen, og i så måte samfunnskunnskapen, seg mellom det å skulle bidra til å preservere det bestående gjennom sosial integrasjon, og det å skulle lede til politisk forandring gjennom å øke enkelte gruppers politiske slagkraft. Ifølge Børhaug & Christophersen (2012) er forholdet mellom det å utvikle elevens kritiske bevissthet på en måte som muliggjør endring av de eksisterende samfunnsforhold, versus det å formidle verdier som fortsatt skal sikre frihet, myndighet og selvbestemmelse innen eksisterende rammer, et fundamentalt tema i hele den norske utdanningsdebatten.³¹ På en side kan man argumentere for at det er viktig å skape oppslutning om bestemte verdensbilder og identiteter for at grunnleggende institusjoner i det demokratiske samfunn skal bestå. Slik det står framstilt i læreplanens formålsformulering er dette et uttalt mål med samfunnsfaget:

³¹ Her siterer de Myhre (1996) gjennomgang av grunnlinjer i pedagogikkens historie.

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsiss. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Verdiforiming er også noe som ligger forankret i opplæringsloven paragraf 1, der det heter at opplæring i skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring (Lovdata, 2008). Utfordringene mellom det å skulle bedrive verdiforiming og opplæring i kritisk tenkning diskuteres blant annet av Hunnes (2015). Hunnes understreker at det å undervise verdier er en viktig del av skolen og av samfunnsfaget. Skoleverket har fått et mandat fra samfunnet til å i samarbeid med hjemmet forvalte samfunnsoppdragelsen. Dette går også på å overføre bestemte verdier og holdninger. Samfunnet er helt avhengig av internaliserte verdier og holdninger for å fungere. Men samtidig skal elevene lære å være kritiske til den verdikulturen de selv er en del av. Det er imidlertid ulike forslag for hvilken undervisning som kan bidra til en god balansegang her. For Hunnes (2015) synes en løsning å ligge i det å koble undervisninga til erfaring i samfunnet og livet til den enkelte gjennom opplevelse læring, fortelling og diskusjon, som hvis det skjer på en god måte, får elevene til å oppleve seg som respekterte subjekt med styrket verdi som menneske (ibid., 2015, ss. 139-140).

Børhaug & Christophersen (2012) er også opptatt av innholdet i faget, men de er særlig opptatt at man ikke bare skal formidle verdier, verdensbilder og atferdsmønstre som selvsagte. Elevene må læres opp til å bli kritisk tenkende og handlende subjekter. Dette kan gjøres gjennom å formidle ulike perspektiver på hva som er sann kunnskap. Man må også formidle at samfunnsforhold, i alle fall delvis, er regulert av samfunnsmedlemmene, og at det derfor er rom for endring og reform. Denne problematikken opptar også Borgebund (2015) som diskuterer hvordan man kan undervise demokrati i spenningen mellom idealisme og realisme. Skolen må være forsiktig med å ta utgangspunkt i en for idealistisk demokratioppfatning. En for idealistisk demokratioppfatning fastholder ifølge Borgebund (2015) at kombinasjonen av demokrati og menneskerettigheter er kombinasjonen av alt som er godt og riktig, og som går opp i en høyere orden uten at det oppstår spenninger mellom disse begrepene. Man bør derfor undervise demokrati på en måte som også tar hensyn til interessekonflikter og maktkamp og at demokrati er en beslutningsmåte med både begrensninger og muligheter.

Børhaug & Christophersen (2012) er altså opptatt av at undervisningen i samfunnskunnskap også bør være kritisk og problematiserende, og de siterer blant annet de kritiske utdannings sosiologene Apple, Au & Gandin (2009), som Imsen (2006, s. 193) plasserer innen den marxistiske tradisjonen fordi de hevder at skolen er styrt av kapitalistiske krefter.³² Børhaug & Christophersen siterer imidlertid også Hellesnes (1975) beskrivelse av danning versus tilpasning. Mens tilpasning går ut på at folk blir sosialisert på plass i det politiske systemet, uten å se at systemet kan diskuteres og forandres, går danning ut på at man blir sosialisert inn i problemsstillinger som angår forutsetningene for det som skjer i omgivelsene. Mens man i førstnevnte tilfelle blir et objekt for styring og kontroll, blir man i sistnevnte et tenkende og handlende politisk subjekt (ibid. 1975, s. 17).³³ I læreplanens formålsformuleringer finner vi også støtte for denne tankegangen gjennom at elevene selv skal lære seg å analysere samfunnsrelasjoner og maktforhold. For eksempel:

Kunnskap om det politiske systemet i Norge og i det internasjonale samfunnet gjør 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 samfunnsprosmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Utfordringen her blir altså, og som flere påpeker, å finne balansegangen mellom det å formidle kunnskap innen fagets tema, og det å problematisere og åpne for alternative perspektiver. Kunnskapsformidling i skolen er vanskelig, men uten at lærestoffet problematiseres i form av å vise til ulike perspektiver og sannheter, vil det gi en uholdbar praksis. En for forenklet formidling av vitenskapelig kunnskap er ifølge Tønnesson (2003, s. 221) uetisk og et brudd på vitenskapelig etikk. Fra vitenskapsetisk perspektiv, vil det derfor være uforvarselig å støtte opp under en for ensidig verdiformidlende og legitimerende undervisning av samfunnskunnskapens tema. Samfunnskunnskapen bør utvikles og undervises på en måte som tar høyde for at det finnes ulike perspektiver på en hendelse eller et fenomen, og at

³² Apple m.fl. (2009) bruker blant annet sin kritiske tankegang til å analysere og kritisere den mer overordnede utviklingen i utdanningssystemet med stadig større vektlegging av skolens rolle i å utvikle elevenes kompetanse til å passe inn i den markedsliberale tankegangen som nå preger utviklingen, og hvor skolene skal ses på som en brikke i å utvikle økonomien i den globaliserte verden.

³³ Dette er helt i tråd med det Wolfgang Klafki (1983) senere beskriver som danning, nemlig det at elever oppnår prinsipielle og grunnleggende innsikter i sentrale skoleemner som påvirker hele tenkemåten og oppfatningen av verden.

framstillinger som ikke tar høyde for dette bryter med viktige etiske prinsipper. Kunnskapsløftets læreplaner er for så vidt svært fleksible, og gir lærerne betydelig rom knyttet til valg av tema og fagstoff. Ifølge Aase (2005, ss. 20-21) er et viktig element også i dannelsesbegrepet, at man ikke trenger å lære alt, men at læringen må tilby muligheten for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. Den økte fleksibiliteten i valg av fagstoff gir grunnlag for å fokusere mer grundig på enkelte kunnskapselementer heller enn å dekke alt. Dette gir lærerne og lærebøkene mulighet til å komme inn på flere sider ved et samfunnsfenomen, og undervisningen kan være kritisk og problematiserende så vel som dannende.

Børhaug & Christophersen (2012) er i sin diskusjon av kritisk tenkning fortrinnsvis mest opptatt av å framstille et fenomen på flere måter og som noe som ikke er gitt men kan diskuteres, de er ikke like fokusert på betydningen av elevenes evne til å gjøre metodologiske vurderinger av om kilder er godt nok grunnlagt eller empirisk dokumentert (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 18). Men i både kunnskapsløftets læreplaner, i NOU 2015: 8 og i *Stortingsmelding 28: 2015-2016* (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2016c), framstilles det å kunne anvende vitenskapelige metoder og det å kunne gjøre en kritisk vurdering av kildemateriale som et viktig ledd i det å utvikle elevens kritiske og analytiske tenkning. Ifølge Larsson (2011) er nettopp dette et av nøkkelelementene i kritisk tenkning. Larssons (2011, s. 24) definisjon av kritisk tenkning i samfunnskunnskap er at det er et individs evne til å forholde seg til innhold/informasjon/forestillinger som er sentrale for emnet samfunnskunnskap, kunne gjøre relevante tolkninger, vurderinger og refleksjoner og ut i fra dette trekke relevante konklusjoner. Børhaug (2005, s. 176) sier seg enig i dette når han argumenterer for at ferdigheter i form av å kjenne til den faglige empiriske analysen er viktig, da sistnevnte gjør oss i stand til å undersøke selv hvordan noe er i stedet for å stole på autoriteters beskrivelser. *Utforskeren* skal stimulere til kritisk vurdering av ny og etablert samfunnsfaglig kunnskap, og den omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det at samfunnsfaglige metoder nå har blitt en forpliktende del av lærerplanen, burde altså styrke samfunnskunnskapens bidrag til danning og kritisk refleksjon hos elevene, selv om Børhaug & Christophersen (2012) ikke legger stor vekt på dette i sin diskusjon av autoriserte samfunnsbilder.

Så langt har denne diskusjonen i stor grad dreid seg om et legitimerende og verdiformidlende syn på samfunnsfag/samfunnskunnskap versus et mer kritisk perspektiv der man er opptatt

av å utvikle elevenes kritiske og analytiske kompetanse. Ellis (2013) og Ellis & McNicholl (2015) synes å være mer bekymret for den noe ensidige instrumentelle kunnskapsutviklingen, på universitetene og i lærerutdanningen. Ifølge Ellis (2013, s. 199) har studenter nå blitt konsumenter i et marked, der de investerer i sin egen økonomiske framtid og universitetets plassering på globale rankinger. Denne økonomiske rasjonalitetstankegangen forplanter seg også ned i grunnskolen, og i Ludvigsenutvalgets rapport om framtidens skole, NOU 8 (2015-2016), heter det at elevene trenger kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). I Norge har den instrumentelle kunnskapsutvikling blant annet gitt seg uttrykk i bekymringer rundt den humanistiske kunnskapens sin rolle i høyere utdanning og samfunnsliv. I rapporten om de humanistiske fagenes rolle i Norge (Jordheim & Rem, 2014) argumenteres det for at de humanistiske fagene har en betydelig rolle for å sikre den allmenne dannelsen og innbyggernes evne til kritisk refleksjon, som motsatt til en mer pragmatisk og nytteorientert kunnskapstype. De nye styringsdokumentene for norsk skole, e.g. NOU 8:2015, vektlegger også denne typen kunnskap gjennom å framheve kritisk tenkning og problemløsning som en viktig komponent i framtidens skole. Kompleksiteten i samfunnet og den store tilgangen på informasjon gir den enkelte behov for å kunne gjøre kritiske vurderinger og håndtere ulike problemstillinger og problemer i både arbeid, samfunn og privatliv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 33). Styringsdokumentene for framtidens skole synes altså å balansere mellom det å framheve den kritiske tenkningen, og den instrumentelle kunnskapen.

Om vi skal relatere dette til samfunnskunnskapsfaget, kan vi bruke betegnelsen *nyttefag*. Ifølge Børhaug (2005) er *nyttefag* en betegnelse på et fagområde der fagets formål er å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte, slik som når det for eksempel bidrar til kjøreopplæring eller forbrukerøkonomi. Børhaug (2005) understreker også at mange ferdigheter som kritisk tenkning og innsikt i forskningsmetoder kan framstilles som nyttige. Politisk engasjement og deltakelse er imidlertid faglige formål som ikke nødvendigvis faller i denne kategorien. Poenget til Børhaug (2005, s. 174) er at samfunnskunnskap dreier seg om mer enn nytte, og vil gi et utarmet fag om det bare skulle dreie seg om nytte, særlig om man forholder seg til nytte i en noe innsnevret forstand som at det først og fremst skal være nyttig for den enkelte. Når det kommer til styringsdokumentene snakker vi nok om en bredere forståelse av *nyttig* kompetanse, der nytte også anses som det som er nyttig og nødvendig for

samfunnets produktivitet og videreutvikling. Men vi bør fortsatt være klar over de utfordringer som forbindes med en for ensidig instrumentell kunnskapsforståelse. Vi må ikke miste evnen til å faktisk stille spørsmål ved den kunnskapen skolen formidler. Hvis fokuset på den nyttige eller instrumentelle kunnskapen blir for omfattende, nærmer vi oss det legitimerende perspektivet på skolens kunnskapsformidling der man unnlater å stille spørsmål ved eller diskutere utfordringer ved de tema man underviser. For eksempel har leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen uttalt at det er uheldig om vi får et for instrumentelt syn på skole der undervisningen først og fremst blir et middel for å møte økonomiske og sosiale utfordringer i framtidens samfunn, da norsk skole også har en rolle som kulturbærer og ramme rundt elevens identitetsutvikling (Norsk Lektorlag, 2016b). Jeg tenker at norsk skole også har en viktig funksjon i det å utvikle elevenes selvstendige refleksjon og evne til å ta egne beslutninger.

Slik jeg fortolker kunnskapsløftets læreplaner og foreliggende styringsdokumenter, gir både læreplaner og styringsdokumenter betydelig rom for en undervisning av samfunnskunnskapen som har til hensikt å utvikle elevenes kritiske refleksjon, men de innehar også et betydelig innslag av et instrumentelt kunnskapssyn som kan bidra til legitimering av bestemte verdier uten at disse settes i kontekst eller i perspektiv. Et viktig poeng må være at det å balansere det refleksive og det kritiske mot en forenklet kunnskapsformidling der man ikke går tilstrekkelig i dybden eller problematiserer, krever betydelig fagkompetanse hos lærerne. Forskning på læreplaner og læreplanimplementering viser at den implementerte læreplanen kan være vesentlig forskjellig fra den intenderte (Goodlad, 1979), og en faktor som bidrar til dette er lærernes forståelse og formidling av læreplanmålene. Dersom man ikke bare skal formidle demokrati i et idealistisk perspektiv, men også fokusere på de utfordringer det innebærer, krever dette at læreren kjenner til ulike demokratiske løsninger og hvilke prinsipper for maktbegrensning som ofte er innebygd i demokratiske institusjoner. Jeg vil argumentere mer detaljert omkring hvordan vi forventer at fagkunnskap kan påvirke lærernes implementering av læreplanen, men først vil jeg ta for meg hva vi, med bakgrunn i tidligere forskning, allerede vet om implementeringen av samfunnsfaget og samfunnskunnskapens tema gjennom tidligere analyser av lærebøker og lærernes holdninger og oppfatning av fag og fagområde.

3.5 Tidligere forskning

Særlig skillet mellom samfunnskunnskapen som kritisk og problematiserende versus legitimerende har vært utgangspunkt for flere analyser av lærebøker i samfunnsfag. Under tittelen *Indoktrinering eller politisering* diskuterte Haavelsrud allerede på 1970-tallet lærebøkens utfordringer knyttet til det å problematisere samfunnsvitenskapelige uenigheter (Haavelsrud, 1979, s. 24). Han hevder at Lærebøker i samfunnskunnskap i formen gir uttrykk for å være upartiske og objektive, mens de i virkeligheten tar parti for det bestående. Det er de formelle sidene ved samfunnets virkemåte som vies oppmerksomhet, mens reelle samfunnsmessige prosesser forblir uomtalt (ibid. 1979, ss. 42-43). K. C. Clausen (2007) gjør i sin masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk lignende betraktninger. Han finner at det i samfunnsfagbøkene framstilles noen verdier som nærmest framstår som sakraliserte. I det ligger at de ikke er gjenstand for kritisk diskusjon, men at de framstilles som selvsagte og udiskutable. I en lignende tradisjon utfører Børhaug & Christophersen (2012) en grundig analyse av kunnskapsløftets lærebøker i samfunnskunnskap. Deres analyse viser at lærebøkene i liten grad framstiller fenomen fra flere sider, og at sammenligninger i liten grad blir brukt til å problematisere norske forhold. Det redegjøres riktignok for en rekke normative plattformer som samfunnsforhold kan vurderes opp mot, som for eksempel demokrati og menneskerettigheter, men de normative plattformene er i stor grad unntatt kritikk. Problematiseringa og den kritiske debatten er i høyeste grad selektiv og unngår å problematisere de viktigste politiske og rettslige maktsentrene i Norge. Noe av konklusjonen i Børhaug & Christophersen er nettopp at manglende problematisering i lærebøkene gjør det enda viktigere for lærerne å gjøre gjennomtenkte valg om sonderinga mellom problematisering og mer legitimerende undervisning (ibid. 2012, ss. 199-200). Men hva vet vi egentlig om lærernes forhold til dette oppdraget? Er de opptatt av å drive kritisk og problematiserende undervisning?

En av de mest omfattende studier av samfunnsfaglæreres prioriteringer og oppfatninger innen samfunnskunnskap finner vi i Vernersson (1999) analyse av svenske lærere i *samhällskunnskap*. Han utfører en kvalitativt orientert fenomenografisk analyse, hvor formålet er å beskrive variasjoner i lærernes oppfatninger. Med utgangspunkt i innsamlet datamateriale fra omtrent tjue læreres skriftlige svar på åpne spørsmål omkring fagets identitet, innhold, formål, kunnskapsprioriteringer og undervisningsmetoder forsøker han å

kategorisere lærernes svar i ulike typologier. På spørsmål om hva samhällskunnskap er, for eksempel, sorterer han svarene i tre kategorier: lærere som definerer faget først og fremst ut fra kompetansemål, lærere som oppfatter faget som demokrati-/medborgeropplæring, og lærere som definerer faget i form av forberedelse for senere aktiv deltakelse i samfunn- og yrkesliv. Lærerne ble også spurt om fagets viktigste formål og svarene ble da sortert i fire kategorier: a) demokratisk normbygging både i betydningen demokratiske normer og kritisk innstilling til samfunnsforhold; b) handlingsperspektivet i betydningen at faget skal være en viktig forberedelse til at elevene skal orientere seg i samfunnet og kunne håndtere ulike situasjoner i et kommende voksenliv; c) forståelse i form av at elevene skal kunne forstå samfunnets strukturer og funksjoner; og d) sosialisering i betydningen av at elevene skal bli trygge og sikre samfunnsborgere. Selv om Vernersson kan være nyttig for å formulere et bilde av hvordan svenske samhällslærere tenker og underviser kan det være vanskelig å forstå de konkrete typologiene, kanskje særlig når man selv analyserer med utgangspunkt i andre begreptypologier. For eksempel synes ikke Vernersson å være opptatt av skillet mellom en kritisk og en verdiformidlende undervisning av samfunnskunnskapens tema, men hans fortolkninger kan likevel komme til nytte for å forstå betraktninger knyttet til alternative kategorier eller typologier.

I en nyere studie av svenske læreres oppfatning av *samhällskunnskap* på mellomtrinnet, bekrefter Kristiansson (2014) at det fortsatt er noe uklarhet knyttet til samfunnskunnskapen som fagområde også i svensk skole. Gjennom intervju med lærere finner han at emnet i hovedsak består av medborgeropplæring, ispedd elementer av økonomi, rettslære og dagsaktuelle hendelser. Emnet er springende og har i liten grad klare yttergrenser, det undervises lite, og blir gjerne heller brukt som støttefag for geografi og historie. Emnet mangler ifølge Kristiansson (2014, s. 223) tydelige emnemarkører, og blir derfor usynlig. Kristiansson (2014) er altså helt på linje med Børhaug (2005) og Børhaug m.fl. (2014) som etterlyser en klar faglig identitet knyttet til fagområdet. Men i tillegg til å omtale mangel på identitet, er det også en del studier på norsk side som forsøker å identifisere et faglig innhold gjennom intervju eller spørreundersøkelser av lærere.

De norske studiene berører kanskje i mer vesentlig grad skillet mellom kritisk refleksjon og legitimering av samfunnsfaginstusjoner slik det framstilles for eksempel i Børhaug & Christophersens (2012) lærebokanalyse. Christophersen, Lotsberg, Børhaug & Dolve (2003)

har, for eksempel, foretatt en studie av samfunnsfaglæreres implementering av L97, som var en langt mer prosjekt- og metodeorientert læreplan enn tidligere. Basert på spørreskjema fra 254 samfunnsfaglærere, finner de at det som anses som det viktigste formålet med samfunnsfagundervisningen er det å utvikle holdninger og verdier hos elevene, etterfulgt av gode kunnskaper og samfunnskompetanse. Det å lære elevene om begrep og teorier, samt det å utvikle elevenes metodologiske ferdigheter anses som mindre relevant. De to sistnevnte formål er relevante både ut fra læreplanutviklingen og ut fra ønsket om en mer kritisk og reflekterende samfunnsfagundervisning. Man kan derfor si at funnene antyder at lærerne har et legitimerende syn på samfunnsfagets formål, som innebefatter nettopp det å formidle holdninger og verdier heller enn teorier, begrep og metode. Resultatene i forhold til legitimering versus kritisk refleksjon er imidlertid noe blandet da for eksempel det å lære elevene om formelle institusjoner heller ikke anses som særlig viktig blant samfunnsfaglærerne.

En nyere studie av Brondbjerg, Christophersen, Jacobsen & Sørensen (2014) som sammenligner norske og danske læreres oppfatninger og undervisning av samfunnsfag viser lignende resultater som Christophersen m.fl. (2003). Å utvikle holdninger og verdier hos elevene har en svært høy prioritet blant samfunnsfaglærerne, og det har også det å gi elevene gode kunnskaper i samfunnsfag. Samtidig har det å utvikle elevenes metodologiske ferdigheter fortsatt lav prioritet. Det som imidlertid virker nytt ved denne studien er at formålet *å utvikle en kritisk holdning til samfunnsspørsmål* er med i undersøkelsen og anses som det viktigste formålet med samfunnsfaget. Altså, ser verken norske eller danske samfunnsfaglærere noen motsetning mellom det å *utvikle holdninger og verdier hos elevene* og det å *utvikle en kritisk holdning til samfunnsspørsmål*. Den internasjonale ICCS-studien (Mikkelsen, Fjeldstad, & Lauglo, 2011, s. 171) viser lignende resultater blant skolelederne. Det å fremme elevenes kritiske og uavhengige tenkning anses som viktig i undervisningen av demokrati og medborgerskap.³⁴ Det som anses som viktigst blant lærerne som har deltatt i

³⁴ Dessverre hadde det å fremme elevenes kritiske og uavhengige tenkning falt ut som svarkategori når de norske lærerne ble spurt om hva som er viktigst i undervisningen av demokrati. Skoleledernes svar kan imidlertid brukes som en indikator på at dette har høy prioritet også blant lærere.

undersøkelsen er å utvikle evnene til å stå for det man selv mener, og å hjelpe elever til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte.³⁵

For å summere opp studier av lærernes holdninger til og oppfatninger av samfunnsfag eller samfunnskunnskap, synes det å være ganske entydige funn i retning av at lærerne synes det er viktig både å *formidle holdninger og verdier* og det å *utvikle elevenes evne til å selv utvikle en kritisk holdning til samfunnsspørsmål*. Dette er forenlig med Verneresson (1999) typologiske kategori *demokratisk normbygging* hvor fagets formål er knyttet både til utviklingen av demokratiske normer og utviklingen av en kritisk innstilling til samfunnsforhold. Det virker altså som det å overføre verdier og holdninger, og da kan man jo spørre seg hvilke verdier og holdninger, og det å lære elevene å selv reflektere og tenke kritisk ikke settes i motsetning til hverandre og heller ikke knyttes til at elevene selv skal kunne innhente og vurdere samfunnsfaglig informasjon gjennom kjennskap til samfunnsfaglige metoder. I de lærebokanalyser som presenteres ovenfor (e.g. Børhaug & Christophersen, 2012; K. C. Clausen, 2007) er skillet mellom det å formidle bestemte holdninger og verdier noe som settes i motsetning til det at elevene selv skal lære seg å tenke kritisk og reflektert ved å øves til å selv vurdere ulike perspektiver og teorier knyttet til en rekke samfunnsfaglige tematikker. Det kan virke som motsetningsforholdet mellom legitimering og kritisk danning ikke har særlig rotfeste blant fagets formidlere, som ikke ser det slik at det ene nødvendigvis fører til utelukkelse av det andre. Det trenger heller ikke å være så vesentlige utfordringer mellom disse tilnærmingene, da samfunnskunnskapen også ifølge Hunnes (2015) har en verdiformidlende funksjon. Problemer oppstår dersom denne blir for dominerende og går på bekostning av elevenes evne til å tenke selvstendig og utvikle egne holdninger.

Jeg finner det følgelig nyttig å forsøke å undersøke lærernes refleksjoner rundt samfunnsfag, og samfunnskunnskap spesielt, ved å se nærmere på hva de oppfatter som viktige formål og hvordan de oppgir å undervise bestemte tema som demokrati og menneskerettigheter. For å gjøre dette tar jeg som sagt utgangspunkt i de faglige motsetningene jeg har identifisert i diskusjonen ovenfor. Jeg er særlig opptatt av lærernes forståelse av fagområdet som kritisk dannende, og setter dette i kontrast til et legitimerende (verdiformidlende) perspektiv og et nytteperspektiv (instrumentelt) perspektiv på fagområdet, i tråd med Børhaug (2005)

³⁵ Jeg har benyttet meg av en del av spørsmålene fra ICCS-undersøkelsen også i min analyse, men jeg har også med en del tilleggsspørsmål og bruker disse som indikatorer på holdningsdimensjoner.

diskusjon av danning i samfunnskunnskapen. I operasjonaliseringen av de tre perspektivene bygger jeg mye på Børhaugs (2005) forståelse for kritisk danning, legitimering og nytte, men oppfatter det slik at noen av disse perspektivene både innehar elementer av og til dels går på tvers av andres kategoriseringer (jamfør Vernersson, 1999). Som tidligere nevnt er det også slik at disse perspektivene på fagområdet kan oppfattes som idealtyper eller teoretiske konstruksjoner av sosiale fenomen. Disse er metodologiske hjelpemidler for å skille mellom ulike grupper av lærere heller enn presise beskrivelser av virkeligheten. Jeg er imidlertid opptatt av hvorvidt vi kan kjenne igjen disse idealtypene eller perspektivene i lærernes oppfatninger, som holdningsdimensjoner hos lærerne. Dette er nødvendig å undersøke fordi jeg ønsker å utvikle likertskalaer som representasjoner av de ulike perspektiver. Dersom det ikke er en viss grad av intern samvariasjon eller reliabilitet mellom de ulike indikatorer på et perspektiv, vil dette gi liten mening. Lav intern reliabilitet mellom de ulike indikatorer tyder på at det er andre mønstre i lærernes holdninger enn det jeg forventer ut fra diskusjoner rundt læreplan og tidligere forskning. Nødvendigheten av en slik analyse vil bli grundigere diskutert i Kapittel 4 som tar for seg metode og operasjonalisering av avhengige så vel som uavhengige variabler. Før jeg kommer mer i detalj inn på operasjonaliseringen og analysen av avhengige variabler vil jeg imidlertid forsøke å trekke sammen trådene fra diskusjonen omkring betydningen av lærerutdanning og lærernes holdninger til kunnskap i Kapittel 2, og diskusjonen av samfunnskunnskapsfaget i Kapittel 3.

3.6 Forventninger og hypoteser

Som gitt uttrykk for i Kapittel 2 er det en omfattende diskusjon og forskningslitteratur knyttet til hvorvidt en mer omfattende og forskningsorientert utdanning hos lærerne fører til større læringsutbytte hos elevene (e.g. Darling-Hammond, 2008; Falch & Naper, 2008; Gustafsson & Myrberg, 2002). Denne studien fokuserer ikke på læringsutbytte, men hvordan en mer fag- og forskningsrettet utdanning, som bygger på fagstudier ved universitet eller høyskoler, vil lede til en mer kritisk dannende undervisning i samfunnskunnskap. I Kapittel 2 ble det argumentert for at en fag- og forskningsrettet utdanning i hovedsak basert på en kognitiv avgrensning mot kunnskapsfeltet (Smeby, 2008, s. 88) vil utvikle lærerkandidatenes refleksive kunnskap i større grad enn den tradisjonelle allmennlærerutdanningen avgrenset med relevans til den praktiske yrkesutøvelsen. I tillegg vil en fag- og forskningsrettet utdanning gi mer omfattende faglig kunnskap som muliggjør en mer kritisk tilnærming til et fagområde, og gir en mer inngående

kjennskap til hvordan man opparbeider og vurderer kunnskap innen et fagfelt. Dette er faktorer som ikke kan ses på som uavhengige av hverandre, da refleksiv kunnskap også innebærer god fag- og metodekunnskap. Jeg har imidlertid også vært inne på muligheten for at lærernes sosialisering inn i lærerkulturen på arbeidsplassen kan begrense betydningen av lærernes formelle utdanningskompetanse noe, da forskning viser at lærerne i stor grad synes å vektlegge kunnskap som situasjonsbetinget og praksisnær.

Videre i Kapittel 3 har jeg argumentert for at samfunnskunnskapen som et eget hovedområde av samfunnsfaget står foran noen utfordringer knyttet til faglige prioriteringer, og at gjeldende og kommende styringsdokumenter stiller store krav til lærerne dersom samfunnskunnskapens tema skal undervises på en måte som utvikler elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon, og ikke bare (for)blir et fag som vektlegger den instrumentelle og/eller legitimerende kunnskapen. Jeg har argumentert med at de vitenskapsfagene som samfunnskunnskapen bygger på har et ansvar for at tematikken ikke blir for ensidig framstilt, men at den refleksive kunnskapen også blir ivaretatt og videreutviklet i klasserommet. Det er i denne sammenheng jeg argumenterer for at lærernes utdanningsbakgrunn kan utgjøre en forskjell, og her utvikles disse antakelsene i konkrete hypoteser. Jeg utvikler til sammen 12 hypoteser som vil bli analysert i Kapittel 7. Det vil si jeg skiller mellom lærernes utdanning og kunnskap på tre ulike måter, og ser på fire aspekter i forhold til samfunnskunnskapen: Hvorvidt de ser på fagkunnskap som viktig hos en lærer i samfunnskunnskap; Hva de anser som samfunnskunnskapens viktigste formål; Hvor kritisk dannende de underviser samfunnskunnskap; Og, i hvor stor grad de føler de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg tar her utgangspunkt i forklaringsvariablene og diskuterer først forventninger knyttet til forskjellen mellom allmenn-/grunnskolelærerutdanning og fagutdanning ved universitet-/høgskole.

3.6.1 Forventninger til allmenn-/grunnskolelærere og lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole

I gjennomgangen av de to hovedveiene til lærerkompetanse i Norge, allmenn-/grunnskolelærerutdanning og fagutdanning ved universitet/høgskole med PPU, kom det fram at de to utdanningene tradisjonelt sett har vært rettet mot svært ulike formål og at de også har rot i to svært ulike dannelseskulturer, folkedannelsen versus den akademiske dannelsen. Allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har hele tiden hatt skolen og praksisfeltet som sin

premissleverandør, og skolens behov og verdigrunnlag har hele tiden vært viktigere enn det intellektuelle. I så måte hadde lærerutdanningens fag lite til felles med faget slik det ble undervist på universitetet (Kvalbein, 2003, s. 38). Studier av allmennlærerstudenter har også vist at nyutdannede lærere er lite opptatt av fagkunnskap, og en studie av Heggen (2005) antyder at allmennlærerstudentenes faglige og teoretiske interesse avtar gjennom studiet. Den andre veien til læreryrket har i et historisk perspektiv vært mye nærmere knyttet til universitetene, og særlig lektorene har mye av sin historie knyttet til academia og embetsmannsstanden. Lærere med fagutdanning fra universitet eller høyskole, har også en større del av sin utdanning knyttet til vitenskapsfagenes premisser, og har ikke samme grad av avgrensning til skolefeltet. I sin tradisjonelle form har den praktisk-pedagogiske utdanning blitt gjennomført i etterkant av fagutdanningen, men i de senere år har det blitt vanligere å ta den parallelt med fagstudier. Hovedtyngden i utdanningen ligger fortsatt på det vitenskapsfaglige, og lektorstudentene tar sine fagemner sammen med de som søker en fag- eller lærerutdanning. Sistnevnte lærerutdanning har derfor et helt annet utgangspunkt, med et primærfokus på kandidatenes faglige kompetanse heller enn skolene og praksisfeltets behov.

Det er flere kjennetegn ved de to utdanningsløpene som gir grunnlag for å forvente at fagutdannede lærere kan ha en annen holdning til fag og kunnskap, og andre forventninger til samfunnskunnskapen, enn lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning. Man kan blant annet forvente at lærere med bakgrunn fra fagutdanninger ved universitets- og høyskoler har en mer inngående og refleksiv kunnskapsforståelse som innebærer en mer kritisk evaluering av kunnskap, samt også mer begreps- og metodekunnskap innen sine respektive fagfelt. Man kan også forvente at de er preget av en annen kunnskapskultur der faglig kunnskap på vitenskapsfagenes premisser framstår som viktigere enn det gjør for lærere som er utdannet med skolen og praksisfeltet som premissleverandør. Jeg har gjort meg noen betraktninger om hvordan dette kan påvirke både deres holdninger til fagkunnskap i undervisningen av samfunnskunnskap, hvordan de betrakter samfunnskunnskapens formål, hvordan de underviser i samfunnskunnskap, og hvordan de opplever sin egen kompetanse.

Mine første antakelser er i stor grad knyttet til ulike forventninger angående kunnskapskultur. Det er mye forskning som dreier seg om lærernes kunnskapskultur og hva de oppfatter som viktig kunnskap hos en lærer. Hovedkonklusjonen er stort sett at lærerne ikke opplever fagkunnskap eller teoretisk kunnskap som viktig eller nødvendig for å være en god lærer (e.g.

Mausethagen, 2015). Jeg har imidlertid ikke sett undersøkelser som sammenligner ulike typer læreres syn på kunnskap, men vil anta at lærere med fagutdanning fra universitet-/høgskole vil være mer opptatt av fagkunnskapen som viktig, også hos lærere i samfunnsfag og dermed også samfunnskunnskap, enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning. Jeg formulerer derfor Hypotese 1.³⁶

H1: Lærere med en fagutdanning fra universitet eller høgskole vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

Den neste hypotesen jeg utvikler er knyttet til lærernes holdninger til fagområdet, og da mer konkret hva de ser på som fagområdets viktigste formål. Det er her jeg forsøker å skille mellom et kritisk dannende formål, et legitimerende eller verdiformidlende formål, og et formål knyttet til at fagområdet skal bidra med noe nyttig for elevene. Selv om alle tre kan være viktige formål med samfunnskunnskapen, er jeg opptatt av det å undervise fagområdet i et kritisk perspektiv, og har argumentert for at fagområdets legitimerende og instrumentelle karakter ikke bør gå utover det formålet å lære elevene å tenke kritisk og reflektert. Ifølge Grossman m.fl. (2005) er måten man oppfatter et faglig tema på, avgjørende for hva man vektlegger i undervisningen og hvordan man underviser et tema. Altså, kan hva man anser som fagets viktigste formål trolig være med å påvirke undervisningen. Jeg ønsker derfor å undersøke om allmenn-/grunnskolelærere har en annen oppfatning av hva som er fagområdets viktigste formål, enn lærere med bakgrunn fra fagdisiplinene. Jeg konstruerer følgende hypotese:

H2: Lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

Denne antakelsen baserer jeg på at lærere med vitenskapsfaglig utdanning vil ha et mer refleksivt kunnskapssyn, der de har lært seg å gjøre en faglig og kritisk vurdering av faglig så vel som samfunnsfaglig informasjon. Universitetene har, ifølge Ellis (2013); Ellis & McNicholl (2015), en plikt til å bidra med nye ideer og utfordre gamle gjennom fri og uavhengig forskning.

³⁶ Jeg har valgt å formulere dette som viktige egenskaper hos en samfunnsfaglærer siden en lærer i samfunnskunnskap nødvendigvis vil være en samfunnsfaglærer.

I og med at den tradisjonelle allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har som sin primære funksjon å møte skolens behov, kan vi ikke forvente at lærere med allmenn-/grunnskolelærerkompetanse har samme innsikt i et fagområdes ulike diskurser, og hvordan man innhenter og vurderer informasjon. Å inneha slik kunnskap, av både begrepsmessig og syntaktisk karakter, kan også bidra til at det kritiske og komplekse aspektet ved de tema som undervises i grunnskolen også framstår som viktigere. Jeg antar derfor at lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole vil ha et mer kritisk dannende perspektiv på fagområdet, mens allmenn-/grunnskoleutdannede lærere kanskje er mer opptatt av skolen som verdiformidlende aktør, og skolen sitt mandat for å utstyre elever med tilstrekkelig kunnskap til å fungere i samfunnet.

Som en tredje hypotese tar jeg for meg lærernes undervisning av fagområdet samfunnskunnskap. Hvordan et fagområde undervises er langt ute i det Goodlad (1979) beskriver som den implementerte læreplanen, og skal vi se på hvordan læreplanen implementeres er det av høy relevans å studere lærernes undervisning. Kritisk dannende undervisning identifiserer jeg som undervisning som tar for seg et fenomen fra flere perspektiver, som stiller spørsmålsteget ved etablerte institusjoner og begrepsforståelser, og lærer opp elevene til selvstendig og kritisk kunnskapsinnhenting og kunnskapsvurdering. En lærer som har omfattende fagkunnskap vil også kunne stille spørsmål ved sentrale begrep og framstillinger fordi han eller hun har mer, substantiv og syntaktisk, fagkunnskap og bedre kjennskap til ulike perspektiver og begrepers kompleksitet. Han eller hun har også mer kjennskap til prosesser for informasjonshåndtering og vurdering slik at elevene kan veiledes i arbeidet med dette. Jeg formulerer derfor følgende hypotese:

H3: Lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole vil undervise samfunnskunnskapens tema mer i tråd med et kritisk danningsperspektiv enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

Så langt har jeg vært opptatt av ganske abstrakte begrep knyttet til fagområdet, slik som kritisk dannelse og kritisk undervisning. Men hvordan opplever lærerne sin egen kompetanse når de blir spurt om mer konkrete undervisningsmål knyttet til kritisk dannelse? Ifølge strategidokumentet *Lærerløftet* er faglig trygge lærere mindre bundet til faste metoder og opplegg, de kan variere og videreutvikle undervisningen, og de gir krevende oppgaver som

utfordrer elevene til abstrakt tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 16). Samtidig har vi i de senere år sett en utvikling av læreplanene som stiller stadig større krav til at elevene skal utvikle sin selvstendige og kritiske refleksjon, og det er lagt mer vekt på at de skal arbeide med samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige metoder (Børhaug m.fl., 2014). Evalueringer av kunnskapsløftet viser at lærerne i liten grad legger vekt på metoder som får elevene til å gå i dybden og gjennomføre grundige undersøkelser (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Et viktig formål med den kommende lærerutdanningen er at lærerne skal utvikle sin forståelse for vitenskapelig metode (Kunnskapsdepartementet, 2014b), både for å kunne videreutvikle sin egen og elevenes fagforståelse. Spørsmålet er i så måte om trygghet i lærernes metode- og vitenskapsforståelse, gjør lærerne mer forberedt til å undervise elevene mot kompetansemål som innebærer at elevene utvikler sin selvstendige refleksjon. Lærere med fagutdanning som har hatt betydelig vitenskaps- og metodeopplæring innen eget fagfelt, bør i så måte føle seg mer kompetente til å undervise i kompetansemål med nær tilknytning til en kritisk dannende tenkemåte. Dette kan være kompetansemål som vektlegger at elevene skal lære seg å se et fenomen fra flere sider, eller at elevene benytter seg av samfunnsfaglige metoder. Jeg formulerer følgende hypotese:

H4: Lærere med fagutdanning fra universitet eller høyskole vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning, enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

3.6.2 Forventninger til lærere med ulik samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig fordypning
Videre er det slik at både blant allmenn-/grunnskolelærere og blant lærere med fagutdanning fra universitet eller høyskole er det betydelig variasjon i faglig fordypning. De fleste samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet har studiepoeng i samfunnsfag. Omtrent 75% har minst 30 studiepoeng, mens omtrent 50% har minst 60 studiepoeng (en årsenhet) eller mer fordypning i samfunnsfag (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014).³⁷ Samfunnsfag kan imidlertid være knyttet til en hel rekke fagdisipliner fra historie og psykologi til statsvitenskap eller samfunnsfag ved lærerutdanningen. I min studie er jeg mest opptatt av lærernes forhold til samfunnskunnskapen og dens tema. Jeg skiller derfor mellom studiepoeng i de samfunnsfaglige disiplinene, som samfunnskunnskapen bygger på og andre samfunnsfag som

³⁷ Dataen er samlet inn gjennom intervju med lærere, og de har blitt bedt om å oppgi antall vektall i samfunnsfag.

historie og geografi, og også samfunnsfag ved allmenn-/grunnskolelærerutdanningen. Ved å legge sammen lærernes samlede studiepoeng i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige fagemner er det mulig å skape seg et bilde av lærernes faglige fordypning. For mens man i skillet mellom allmenn-/grunnskolelærerutdanning og fagutdanning fra universitet eller høyskole kan snakke om to forskjellige læringskulturer med svært ulik vektlegging av det faglige, er lærernes samlede studiepoeng i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige emner kanskje et mer presist mål på lærernes substantiv og syntaktiske kunnskapsgrunnlag, om man skal bruke Shulman (1986) begrepsapparat. Som argumentert for i Kapittel 2 kan fagkunnskap bidra til at man har et mer komplekst bilde av et fenomen eller begrep, at man kjenner til ulike oppfatninger eller perspektiver, og ikke minst vil man ha vesentlig metodologisk kompetanse både til å vurdere informasjon og til å veilede elevene i arbeidet med metodologiske kompetansemål. Jeg har konstruert følgende hypoteser:

H5: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Dette er en hypotese jeg forventer støtte for, da lærere med vesentlig fagkunnskap trolig også vil oppfatte fagkunnskap som viktig. Det kan imidlertid være at tiltroen til fagkunnskap er mer knyttet til ulike kunnskapskulturer, enn til typen av faglig fordypning, og da vil man ikke nødvendigvis finne samme forskjell knyttet til omfanget av samfunnsfaglig fordypning som til typen lærerutdanning. Når det kommer til hva man ser på som samfunnskunnskapens viktigste formål har jeg også forventninger om at lærernes samlede studiepoeng i samfunnsfag og/eller samfunnsvitenskap skal ha betydning. Lærere med betydelig samfunnsfaglig og/eller samfunnsvitenskapelig kompetanse burde ha bedre innsikt i samfunnskunnskapens tematikk og dens kompleksitet, og i så måte stille seg tvilende til en for forenklet formidling av verdier eller holdninger. Jeg konstruerer derfor følgende hypotese.

H6: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet samfunnskunnskap enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Om lærernes studiekompetanse i samfunnsfag har betydning for hvordan de oppfatter faget, har det trolig enda mer betydning for lærernes undervisning. Hvis man skal undervise samfunnskunnskapen i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv forutsetter dette at man faktisk kan framstille et fenomen fra ulike perspektiver, at man kan sammenligne norske institusjoner med andre land, og at man kan veilede elevene i bruk av forskningsmetode. Dette krever at lærerne selv har tilstrekkelig kompetanse. Lærerne må ha kjennskap til ulike perspektiver for eksempel på demokrati, kjennskap til andre lands institusjoner, og kjennskap til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Lærere med omfattende utdanning i samfunnsfag eller samfunnskunnskap burde ha et fortrinn her, og jeg konstruerer følgende hypotese.

H7: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil undervise samfunnskunnskapens tema mer i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Lærere med studiepoengskompetanse i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap burde også føle seg mer kompetente til å undervise mot kompetansemål knyttet til kritisk danning, da de burde være mer kjent med samfunnsfagene og samfunnsvitenskapens metodologiske strategier og vitenskapelige utfordringer, enn lærere med ingen eller lavere samfunnsfaglig kompetanse. Jeg konstruerer følgende hypotese.

H8: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

3.6.3 Forventninger knyttet til lærernes begreps- og metodekunnskap

Den siste forklaringsvariabelen jeg ønsker å se på er lærernes substantiv og syntaktiske kunnskap, som er de kunnskapstypene Shulman (1986) framhever som viktig fagkunnskap for lærernes undervisning. Jeg har definert disse kunnskapstypene i begrepskunnskap (substantiv) og metodekunnskap (syntaktisk), da jeg mener dette kan være gode representasjoner. Lærernes kunnskap er trolig nært knyttet til deres utdanningsbakgrunn, men den kan også være knyttet til andre faktorer som faglige interesser og arbeidsforhold. Dessuten er det stor forskjell i typen fagkunnskap, selv blant de med mange studiepoeng i samfunnskunnskap, og det er ikke sikkert studiepoeng alene fanger opp all variasjon i lærernes fagkunnskap. Ellis (2007a, 2007b) argumenterer, for eksempel, for at lærernes kunnskap er både kontekstuell og

relasjonell og i så måte forandres den over tid når de utøver læreryrket. Den kunnskapskulturen som eksisterer i lærerkollegiet kan derfor også påvirke lærernes kunnskap, og i noen kollegier kan lærerne være mer opptatt av å vedlikeholde og oppdatere sin fagkunnskap. Å spørre lærerne om deres fagkunnskap kan derfor gi et mer presist og oppdatert bilde av deres reelle fagkunnskap enn den utdanningen de avsluttet for en tid tilbake og kan være minst like viktig for deres oppfatninger av faget og hvordan de underviser det. Jeg utvikler Hypotese 9:

H9: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Når det gjelder hypotese 9 kan det imidlertid være noe usikkerhet knyttet til kausaliteten i forholdet mellom variablene. Det kan i like stor grad være at en interesse for faglighet, og at man ser dette som viktig, kan føre til at man selv holder seg mer faglig oppdatert. Uansett burde man forvente en korrelasjon mellom disse variablene, og det kan fortelle oss noe om forholdet mellom det å ha fagkunnskap og holde seg faglig oppdatert. I tillegg kan man forvente at fagkunnskapen til den enkelte lærer også har betydning for hvordan man oppfatter samfunnskunnskapens formål. Som argumentert for i Kapittel 3.6.2 kan man forvente at økt kunnskap gir en mer kompleks forståelse av samfunnsforhold, og at man derfor ser behovet for dette også som et formål med samfunnskunnskapen. Jeg konstruerer følgende hypotese:

H10: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet samfunnskunnskap enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Det kan imidlertid være at betydningen av begreps- og metodekunnskap kommer mer til uttrykk i den konkrete undervisningen av samfunnskunnskapen, da lærere med mer omfattende fagkunnskap kan forventes å formidle fagområdet mer i tråd med ulike perspektiver, ulike modeller, og ulike metodologiske strategier. God fagforståelse, burde altså resultere i en mer kompleks undervisning hvor man presenterer ulike forståelser og oppfatninger av sosiale fenomen eller institusjoner. Hypotese H11 representerer disse forventningene.

H11: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil undervise samfunnskunnskapen mer kritisk dannende enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Endelig har vi kommet fram til den siste hypotesen som går på forholdet mellom lærernes kunnskap og hvordan de oppfatter sin egen kompetanse til å undervise mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg vil tro at lærere som vurderer sin fagkunnskap som god, også vurderer sin egen kompetanse som tilstrekkelig til å undervise mot bestemte kompetansemål. Kanskje spesielt den vitenskapsteoretiske og metodologiske kunnskapen til lærerne vil være avgjørende her fordi kritisk danning innebærer at elevene må ha noe forståelse av samfunnsvitenskapelig metode. Det å kunne se et fenomen i lys av ulike perspektiv og det å kunne sammenligne og se at det finnes alternative former for samfunnsorganisering er også viktige kompetansemål knyttet til kritisk danning. Samfunnsfaglig kunnskap mer generelt vil derfor også trolig være av betydning for hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse. Jeg konstruerer derfor Hypotese 12 med følgende forventning:

H12: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

3.7 Noen avsluttende refleksjoner rundt variabler og forventninger

Jeg ønsker altså primært å undersøke hvorvidt lærernes utdanning har betydning for hvordan de oppfatter samfunnskunnskapen, og hvordan de underviser samfunnskunnskap på ungdomsskolen, med fokus på at samfunnskunnskapen skal bidra til kritisk refleksjon og danning hos elevene. I denne prosessen tar jeg utgangspunkt i to variabler som måler lærernes utdanning, deres oppgitte grunnutdanning i form av allmenn- eller grunnskolelærer eller en fagutdanning fra universitet- eller høgskole; og deres samlede studiepoeng i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige emner. I tillegg har jeg valgt å se på lærernes selvoppgitte begreps- og metodekunnskap. Sistnevnte fordi det har blitt hevdet at lærernes fagkunnskap ikke er noe som er endelig og begrenset til deres utdanning, men noe som er i stadig utvikling og forandring i deres yrkespraksis (Ellis, 2007a, 2007b). I tillegg har jeg altså valgt å se på fire aspekter ved lærernes forhold til samfunnskunnskapen. Jeg har undersøkt hvordan de opplever betydningen av fagkunnskap, som kan si noe om lærernes kunnskapskultur. I Kapittel

2 har jeg argumentert for at den kan være ganske forskjellig på de to typene lærerutdanning. Jeg har også valgt å undersøke hva de oppfatter som samfunnskunnskapens viktigste formål, med utgangspunkt i forventninger om at lærere med omfattende faglig utdanning vil ha en mer kritisk dannende tilnærming til fagområdet. Jeg har så sett på lærernes undervisning av fagområdet, med forventninger om at lærere med lang fagutdanning og/eller mye kunnskap vil kunne undervise faget mer kritisk enn lærere med kortere utdanning og/eller mindre kunnskap. Til sist har jeg også valgt å se på hvordan lærerne vurderer sin egen kunnskap når det kommer til undervisning av konkrete kompetansemål med det jeg oppfatter som et kritisk dannende tilsnitt, med en forventning om at god fagkunnskap gir faglig trygge lærere som kan bidra med mer utfordrende undervisning overfor elevene. Ved å undersøke flere aspekt ved både lærerne og faget og undervisningen, kan man skape et mer komplekst bilde av hva som påvirker hvilke deler av fagimplementeringen og dermed trekke noen mer nyanserte slutninger enn om vi kun hadde sett på ett aspekt ved lærerkompetanse og undervisning av skolefag.

Utgangspunktet for studien, slik det er redegjort for i Kapittel 1, er et ønske om å komme med innspill i diskusjonen omkring den kommende femårige lærerutdanningen. Vil en femårig lærerutdanning med mer fokus på fag og vitenskapelig metode føre til at samfunnskunnskapens formål om å bidra til elevenes kritiske danning blir bedre ivaretatt? Jeg forsøker å belyse dette gjennom å analysere hvordan lærere med ulik utdanning oppfatter og underviser samfunnskunnskapen per i dag. Jeg har argumentert for at jo lengre fagutdanning og jo mer fagkunnskap, jo mer vil lærerne vektlegge kritisk danning og refleksjon. Hvis jeg finner støtte for mine hypoteser, kan dette innebære at en femårig utdanning vil føre til en mer kritisk dannende samfunnsfagundervisning som igjen kan utvikle elevenes evne til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Vi bør dermed etterstrebe å øke lærernes faglige og forskningsrettede kompetanse for en mer kritisk dannende implementering av samfunnskunnskapens tema i skolen.

Dersom det skulle vise seg at jeg ikke finner støtte for hypotesene i det empiriske materialet, kan dette skyldes svakheter i måten jeg har teoretisert eller operasjonalisert variabler på, slik at de ikke er gode representasjoner av virkeligheten; men det kan også være at lærernes utdanning har liten betydning for hvordan de oppfatter og underviser samfunnskunnskap. Andre forhold, som for eksempel det konkrete læremiljøet ved skolen, og hvordan de

forholder seg til og diskuterer kunnskap kan ha mer betydning for lærernes holdninger og undervisning. Spørsmålet er da hvorvidt det kan oppfattes som en feilprioritering å bruke så mye tid og ressurser på å utvikle og utdanne lærere i et femårig masterløp. Mitt svar på dette er at det ikke nødvendigvis er en feilprioritering. Det at lærere med så ulik utdanningsbakgrunn sosialiseres inn i en yrkespraksis der deres utdanningsbakgrunn, til tross for at den er svært forskjellig synes å ha så lite betydning, kan tyde på at det ligger sterke føringer i praksisfeltet som prioriterer en annen kunnskapsform enn den lærerne har med seg fra sin fagutdanning. Forskning på lærernes holdninger til kunnskap og til egen utdanning (e.g. Afdal & Nerland, 2014; Haug, 2010; Klette & Carlsten, 2012) kan tyde på dette. Effekten av en femårig masterutdanning trenger derfor ikke å ha umiddelbar betydning for undervisningspraksisen eller fagutviklingen, men kan på sikt være med å endre lærerkulturen etter hvert som en større andel av lærerne har masterutdanning. Mens vi venter på dette bør man kanskje sette inn alternative tiltak for å sikre koblingen mellom vitenskapsfagene og samfunnskunnskapsundervisningen i skolen.

I neste kapittel, Kapittel 4, vil jeg komme nærmere inn på studiens epistemologiske og metodologiske grunnlag. Jeg vil redegjøre for hvordan variablene er operasjonalisert og materialet samlet inn ved hjelp av spørreskjema til samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, og jeg vil også komme inn på hvilke analyser jeg utfører for å skape et bilde av samfunnsfaglærernes holdninger og undervisning, i forhold til deres utdanningsbakgrunn.

Kapittel 4: Operasjonalisering av variabler og innsamling av data

4.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å gi et bilde av hvordan datamaterialet er samlet inn og variablene operasjonalisert. Datamaterialet bygger i hovedsak på en spørreundersøkelse rettet mot samfunnsfaglærere i ungdomsskolen der omtrent 250 samfunnsfaglærere har besvart undersøkelsen.³⁸ Materialet fra spørreundersøkelsen vil bli presentert og analysert i Kapittel 5 og 6. I Kapittel 5 diskuterer jeg hvordan respondentene fordeler seg på de avhengige variablene. I tillegg til å undersøke lærernes fordeling på avhengige variabler, er det også et formål å undersøke om vi kan snakke om bestemte perspektiver eller holdninger hos lærerne som er i overensstemmelse med mine begrepsmessige antakelser. Er det slik at noen lærere synes å ha et mer kritisk dannende perspektiv på samfunnskunnskapen, mens andre har et mer instrumentelt eller verdilegitimerende perspektiv? Jeg tenker at en slik analyse av hvordan lærerne forholder seg til de avhengige variablene, vil være en forutsetning før man kan analysere betydningen av studiens forklaringsvariabler. Hypotesene som er utledet i Kapittel 3, om forholdet mellom lærernes utdanning og kunnskap, og deres perspektiver og undervisning, vil derfor bli undersøkt først i Kapittel 6. For å oppnå et enda bedre bilde av hvordan samfunnsfaglærerne tenker rundt de spørsmål jeg stiller, har jeg også gjennomført mer åpne og omfattende intervju med fem samfunnsfaglærere. En analyse av dette kvalitative materialet blir presentert i Kapittel 7. Jeg tar for meg variablenes operasjonalisering først, og begrunner behovet for en analyse av disse i Kapittel 5. Deretter diskuterer jeg datainnsamlingsprosessen i mer detalj, og gjør meg noen refleksjoner rundt studiens vitenskapsteoretiske plassering, og dens antatte utfordringer.

4.2 Operasjonalisering av avhengige variabler

I dette delkapitlet diskuteres variablenes operasjonalisering. Jeg diskuterer både hva jeg forsøker å måle teoretisk, og hvordan dette blir uttrykt i spørreundersøkelsen. For å gjøre operasjonaliseringen og analysen så transparent som mulig, henviser jeg både i

³⁸ Når jeg sier omtrent 250 er det fordi antallet respondenter varierer litt fra spørsmål til spørsmål, og det i noen grad er frafall jo lenger man kommer ut i undersøkelsen. Det er ingen avkryssingsspørsmål som har færre enn 230 respondenter, men ikke alle har svart på det åpne spørsmålet der de har blitt bedt om å beskrive sin egen utdanning.

operasjonaliseringen og i selve dataanalysen, til det aktuelle spørsmålet i surveyundersøkelsen gjennom henvisning til (Spm.) i parentes. Da kan leseren selv vurdere framstillingen av spørsmålet og i hvilken rekkefølge det kommer i spørreundersøkelsen. Jeg starter med operasjonaliseringen av avhengige variabler og fortsetter med forklaringsvariablene i Delkapittel 4.3.

Slik det framgikk i Kapittel 3 har jeg fire avhengige variabler som jeg ønsker å ta med i en analyse av utdanningens betydning for samfunnskunnskapen. Jeg ønsker å analysere lærenes forhold til ulike typer kunnskap og ferdigheter hos en lærer i samfunnsfag; hvilke perspektiv samfunnsfaglærerne har på samfunnskunnskapens formål; i hvilken grad de underviser samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv, og hvordan de opplever sin egen kompetanse i henhold til konkrete kompetansemål nært knyttet til kritisk danning. De konkrete kompetansemålene er valgt fordi de forutsetter kritisk refleksjon og selvstendige undersøkelser, og derfor er nært knyttet til et kritisk dannende perspektiv på samfunnsfaget og samfunnskunnskapen. Både når det gjelder perspektiv på samfunnskunnskapens formål og lærernes undervisning har jeg operasjonalisert variablene i form av en indeks bestående av flere indikatorer. Det er derfor særlig i henhold til disse to variablene at det er behov for en gjennomgang av respondentenes fordeling i Kapittel 5. Lærernes syn på kunnskap og ferdigheter hos en samfunnsfaglærer og vurdering av egen kompetanse er imidlertid operasjonalisert i form av enkeltspørsmål. Jeg tar for meg lærernes syn på hva som er en viktig ferdighet hos en lærer først.

4.2.1 Viktigste kompetanseområder hos en lærer i samfunnsfag.

Som argumentert for i Kapittel 3, ønsker jeg å undersøke hva samfunnsfaglærerne mener er den viktigste kompetansen for en lærer i samfunnsfag.³⁹ Tidligere forskning på lærere og deres holdning til fagkunnskap generelt, viser at lærerne, sammenlignet med andre profesjonsgrupper, er lite opptatt av fagkunnskap (Damsgaard & Heggen, 2010; Nerland, 2012). Spørsmålet om hvilket område i profesjonsutøverens samlede kompetanse som synes å være viktig for å bli en god profesjonsutøver, er også med i StudData-materialet, med forespørsel om å vurdere viktigheten av fagkunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og

³⁹ På dette spørsmålet har jeg spurt lærerne om viktige kompetanser hos en lærer i samfunnsfag, og ikke samfunnskunnskap. Dette fordi samfunnskunnskap er en del av samfunnsfaget, og en lærer i samfunnskunnskap må nødvendigvis være en samfunnsfaglærer. Det ville være unaturlig å skille ut samfunnskunnskapen på dette spørsmålet.

holdninger, og personlige evner. StudData materialet er imidlertid kun basert på lærere eller lærerstudenter som tar allmenn/grunnskolelærerutdanning og ikke lærere med en fagutdanning. Studier av lærernes holdninger til fagkunnskap viser også at de i stor grad vektlegger det praktiske heller enn teoretisk fagkunnskap når de skal forklare utfordringer og hendelser i lærerhverdagen (Afdal & Nerland, 2014).

Samtidig viser undersøkelser av samfunnsfaglærerne at de ser det som viktig å formidle gode holdninger og verdier (Brondbjerg m.fl. , 2014), og spørsmålet blir da om det for en lærer i samfunnsfag vil være like viktig å selv inneha gode holdninger og verdier, og at dette kan anses som minst like viktig som god fagkunnskap. Det er altså flere gode grunner til å undersøke samfunnsfaglærernes kunnskapskultur, for å se hvordan denne reflekteres i hvilke kompetanseområder de anser som viktigst, og ikke minst om ulike utdanninger leder fram til ulike kunnskapskulturer. Jeg kopierer derfor spørsmålet fra StudData, men bruker formuleringen en *god lærer i samfunnsfag* heller enn en *god profesjonsutøver*. Spørsmålet blir da: *Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å bli en god lærer i samfunnsfag?* (Spm.19). Svarkategoriene er identiske med StudData, og lærerne bes vurdere viktigheten på en 5-punkts skala fra 1 = svært viktig til 5 = ikke viktig. I analysen koder jeg om denne variabelen slik at 1=ikke viktig og 5=svært viktig, slik at en høyere skår dermed betyr at man anser et kompetanseområde som mer viktig. Ut fra hypotesene H1, H5 og H9 forventer jeg at lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole vil anse fagkunnskap som mer viktig enn allmenn-/grunnskolelærere, at lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap vil anse fagkunnskap som mer viktig enn lærere med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap, og at lærere med god begreps- og metodekunnskap også vil anse fagkunnskapen som mer viktig.

4.2.2 Om lærernes perspektiv på samfunnskunnskapsfagets formål

Hypotesene 2, 6 og 10 kommer med betraktninger rundt hvordan lærernes utdanning og fagkompetanse forventes å påvirke deres oppfatning av samfunnskunnskap som fagområde. Børhaug (2005) analyserer fagområdet historie, lærebøker og læreplaner, og identifiserer minst tre ulike formål: kritisk danning, legitimering, og nytte. Det Børhaug (2005, ss. 173-174) advarer mot, er at det legitimerende perspektivet på faget skal bli for dominerende slik at faget blir autoritært, eller at fokuset på individuell nytte skal bli så framtreddende at alle tema som ikke oppfattes som nyttige for den enkelte elev utelukkes. Jeg mener å kjenne igjen

elementer fra disse i dagens diskusjonen omkring skolen og samfunnsfagets innhold og utvikling. Kritisk danning, i form av å utvikle elevens evne til å tilegne seg kunnskap og ta egne beslutninger er et viktig faglig formål, som i nyere styringsdokumenter kommer til uttrykk ved at opplæringen skal utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Samtidig skal skolens verdigrunnlag og brede formål utdypes og konkretiseres (legitimering) og skolen skal utdanne elever som skal bidra som framtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere (nytte) (Kunnskapsdepartementet, 2016c).⁴⁰ Alle disse tre formålene med skolen og samfunnskunnskapen er med andre ord relevante, men vi vet lite om hvordan lærerne opplever fagområdet og hvilke prioriteringer de gjør seg i henhold til kritisk danning, legitimering og nytte.

I min spørreundersøkelse har jeg spurt lærerne om hva de opplever som det viktigste formålet med samfunnskunnskapen på flere måter. For det første har jeg spurt dem direkte gjennom å definere og eksemplifisere de tre perspektivene på samfunnskunnskapen, mye med utgangspunkt i hvordan Børhaug (2005) beskriver fagets ulike formål. Lærerne har så blitt bedt om å vurdere viktigheten av de tre perspektivene på en skala fra 1=lite viktig til 4=svært viktig (Spm.27- 29), før de har blitt bedt om å rangere de tre formåla etter viktighet (Spm.30). Ifølge Bryman (2008) kan det ligge noen utfordringer eller begrensninger i det å måle forståelsen eller holdningen omkring et sosialt fenomen bare i form av én indikator. Spørsmålet eller påstanden blir da svært sensitiv for formuleringen, og man risikerer at mange oppfatter påstanden eller spørsmålet feil. Påstanden kan være for spesifikk og bare fange opp en gruppe av respondentene, eller den kan være for generell og fange opp de som også mener noe annet. Det er derfor grunn til å også forsøke å måle respondentenes oppfatninger eller holdninger til fagområdet ved hjelp av flere indikatorer.

Som diskutert når de tre perspektivene på fagområdet ble introdusert i Kapittel 3, kan disse begrepene (nytte, legitimering, danning) oppfattes som en form for idealtyper, nemlig teoretiske konstruerte begrep som kan benyttes som redskap for å systematisere virkeligheten. Når vi spør samfunnsfaglærerne om de har et kritisk dannende, legitimerende eller nytteperspektiv på fagområdet, antar vi som utgangspunkt at lærerne faktisk har gjort

⁴⁰ Dette er formål med skolen og opplæringen generelt, slik de kommer til uttrykk i *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*, men de vil legge føringer også for utviklingen av samfunnsfaget og samfunnskunnskapens tema, når dette skal videreutvikles i form av nye læreplaner.

seg noen refleksjoner rundt dette. Vi antar at lærerne konseptualiserer virkeligheten etter de samme betraktninger som vi gjør, uten at vi har noe grunnlag for å si om dette er realistisk. En vanlig måte å håndtere denne problematikken på er å konstruere *likertskalaer*. En likertskala er et mål på en variabel som består av flere indikatorer der formålet er å måle intensiteten i hvor sterkt respondenten *føler* for noe. Hver respondent blir bedt om å angi hvor sterkt de føler for noe eller hvor viktig de synes noe er på en skala som vanligvis består av fem svarkategorier. Respondentenes svar på de ulike indikatorene blir slått sammen og respondenten oppnår en samlet skår som sier noe om hvor sterk oppslutning respondenten viser omkring en påstand eller en holdning (Bryman, 2008, s. 146). I tilfellet med danning, legitimering og nytte, har jeg konstruert fire påstander for hvert perspektiv, altså til sammen 12 påstander, og ber lærerne vurdere viktigheten av disse (Spm.26). Den samlede skåren for, for eksempel, indikatorene på kritisk danning, sier noe om hvor viktig en lærer mener dette er som formål med samfunnskunnskapen.

Hvorvidt lærerne i det hele tatt har bestemte holdninger knyttet til det ene eller andre perspektivet på lærerutdanning kan man undersøke gjennom å analysere den interne reliabiliteten mellom indikatorene ved hjelp av faktoranalyse. Faktoranalyse benyttes til å studere de gjensidige relasjonene mellom et sett med variabler der ingen variabler blir betraktet som avhengige. Hensikten kan være å gruppere eller kombinere variabler slik at de danner et mindre antall mer fundamentale variabler som gjerne kalles faktorer (S.-E. Clausen, 2009, s. 27). I sistnevnte tilfelle omtaler man faktoranalysen som *eksplorerende* da man undersøker hvilke faktorer som er korrelert og som kan være uttrykk for underliggende holdningsdimensjoner. Den andre typen faktoranalyse omtales som *konfirmerende* fordi den tar utgangspunkt i forhåndsbestemte variabler, og undersøker hvorvidt det er korrelasjon mellom de indikatorer man legger til grunn. Som mål på den interne samvariasjonen mellom indikatorene bruker man gjerne Chronbach's Alpha (α), som kan ha alle verdier mellom -1 og 1. Det er omdiskutert hva som er en akseptabel α , men noen hevder at en $\alpha \geq 0,7$ er akseptabelt, mens en $\alpha \geq 0,6$ kan diskuteres, og en $\alpha \leq 0,5$ er svakt. Det er imidlertid ikke noen absolutt grense og dersom det er lite variasjon i respondentenes svar kan dette føre til en lavere α (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Dersom α er høy er dette imidlertid tegn på at man har høy intern samvariasjon mellom indikatorene og derfor også en tydelig uttrykt holdningsdimensjon i det empiriske materialet.

For å kunne si noe om tydeligheten eller intensiteten av ulike holdningsdimensjoner hos samfunnsfaglærere knyttet til samfunnskunnskapens formål, utfører jeg både en konfirmerende og en eksplorerende faktoranalyse i Kapittel 5. Dette hjelper meg å finne ut både hvorvidt mine teoretisk konstruerte perspektiv: danning, legitimering og nytte synes å representere holdningsdimensjoner hos samfunnsfaglærerne som har deltatt i studien, og hvorvidt det er snakk om andre holdningsdimensjoner enn de jeg bruker som utgangspunkt for min studie. Dersom det empiriske grunnlaget for disse holdningsperspektivene framstår som svakt, eller andre holdningsdimensjoner viser seg mer empirisk realistisk, har jeg mulighet til å justere dette før analysen av forholdet mellom utdanning og perspektiver på faget analyseres i Kapittel 6. Nedenfor redegjør jeg for hvordan jeg har tenkt i operasjonaliseringen av perspektivene og hvilke indikatorer jeg har brukt på hvert perspektiv.

4.2.3 Operasjonalisering av legitimering, nytte og kritisk danning

Børhaug (2005) skiller altså mellom tre perspektiver på faget: et dannelsesperspektiv, et legitimeringsperspektiv og et nytteperspektiv. Det er imidlertid viktig å understreke at disse perspektivene på faget ikke har sitt utspring i tidligere undersøkelser av lærernes oppfatninger av fagområdet men i studier av læreplaner, lærebøker og tidligere forskning. Jeg vil imidlertid benytte meg av disse perspektivene som teoretiske begrep for å undersøke lærernes perspektiv på fagområdet. Det har blitt gjort noen tidligere studier som sier noe om lærernes undervisning og holdninger i samfunnsfag (e.g. Brondbjerg m.fl. , 2014; Christophersen m.fl. , 2003; Mikkelsen m.fl. , 2011; Vernersson, 1999), og disse er diskutert i Kapittel 3. Jeg vil bare understreke at enkelte spørsmålsformuleringer fra disse studiene er videreført også i min studie. Det kan være greit å benytte seg av allerede kjente og utprøvde spørsmålsformuleringer. Jeg har likevel gjort noen endringer for at de skal passe bedre med mine forventninger angående lærernes forhold til fagområdet. I tillegg forsøker jeg å sortere de inn i tre mer overordnede perspektiver på fagområdet. Jeg tar først for meg operasjonaliseringen i form av tre påstander om fagområdets formål, der hver påstand representerer et perspektiv slik de kommer til uttrykk i Børhaug (2005). Deretter har jeg delt opp hvert enkelt perspektiv i fire indikatorer. De to måtene å måle respondentenes perspektiv på fagområdets formål vil bli undersøkt hver for seg, som ulike representasjoner av lærernes perspektiv på fagområdets formål. Jeg starter med en beskrivelse og en operasjonalisering av det legitimerende perspektivet.

4.2.4 Det legitimerende perspektivet på samfunnskunnskap

Børhaug (2005, ss. 172-173) beskriver den legitimerende samfunnskunnskapen som et perspektiv som framstiller økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturer som riktige, naturlige og gode. Framstillingen av politikk og styring som riktig og demokratisk vil være sentralt i en legitimerende samfunnskunnskap. I tillegg påpeker Børhaug (2005) at samfunnet framstilles primært som bestående av nasjonale samfunnsstrukturer. Han påpeker at dette bidrar til å konsolidere nasjonalstaten som rammen for politikk og samfunnsstyring. Formålet med en slik framstilling kan være at fagområdet har som en av sine funksjoner å videreføre grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet. Det står blant annet i læreplanens formålsformulering for samfunnsfaget at det er sentralt i arbeidet med faget å sikre forståelse og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling (LK2006). Legitimering av bestemte holdninger og verdier er altså et viktig og uttalt mål for samfunnskunnskapen.⁴¹ Hunnes (2015) sier seg enig i at dette også bør være et mål, da et samfunn uten et felles verdi- eller normgrunnlag vanskelig vil kunne fungere. Problemet er imidlertid at dersom dette aspektet blir for dominerende kan det gå ut over elevenes evne til å tenke kritisk og selvstendig. Men hvor sterkt sitter tanken om fagets verdiformidlende og legitimerende karakter hos samfunnsfaglærerne? Jeg vil finne ut av dette gjennom å ta utgangspunkt i fagets verdiformidlende og holdningsskapende funksjon, eksemplifisert gjennom opplæring til demokrati.⁴² Jeg har derfor stilt respondentene overfor følgende påstand om fagets formål som de bes vurdere viktigheten av på en skala fra 1= lite viktig til 4 = svært viktig.⁴³ Respondenter som har en høy skår på denne variabelen indikerer at de oppfatter verdiformidling og legitimering av etablerte institusjoner som et viktig formål for samfunnskunnskapsfaget.

Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å videreføre grunnleggende verdier og samfunnsinstitusjoner ved å formidle gode holdninger. Eksempel: Elevene bør lære at

⁴¹ Samfunnskunnskapen framstilles av flere forskere som for legitimerende (Børhaug & Christophersen, 2012; K. C. Clausen, 2007), men jeg er usikker på om dette alltid er intensjonen. Det å formidle et komplisert tema i skolen krever forenkling, og det kan være denne forenklingen som ofte resulterer i en mangelfull problematisering og dermed ender man opp med en legitimerende undervisning.

⁴² Jeg har valgt å eksemplifisere formålet med hvert fag med opplæring til demokrati. Dette for at respondentene ikke skal vurdere formålet ut fra faglig tema, men ut fra hva formålet med opplæringen skal være i form av verdiformidling, kritisk tenkning eller nytte.

⁴³ Her har jeg valgt en 4-punkt skala fordi jeg anser det som å skape et tilstrekkelig nyansert bilde av respondentenes holdninger til fagområdets formål. I spørsmålene der respondentene bes forholde seg til 12 påstander, som indikatorer på bestemte perspektiv, har jeg imidlertid valgt en 5-punkts skala fordi dette er anbefalt med et midtpunkt når man skal konstruere en likertskala.

demokratiske prosesser og rettigheter er viktig for at vi skal ha et godt samfunn å leve i. (Spm.27)

I tillegg ble, som sagt, hvert enkelt perspektiv operasjonalisert i form av fire påstander. Et legitimerende syn på samfunnskunnskap kan innebære flere holdninger og det kan være lettere for lærerne å vurdere viktigheten av noe når formålet blir mer spesifikt og kanskje knyttet opp mot et bestemt faglig tema. Jeg har bedt lærerne vurdere viktigheten av følgende formål på en skala fra 1 = lite viktig til 5 = svært viktig. De fire påstandene nedenfor er tenkt å representerer et legitimerende perspektiv på samfunnskunnskapen (Spm.26).⁴⁴

L1: Å utvikle elevenes politiske og sosiale engasjement

L2: Å utvikle elevenes toleranse og forståelse for det flerkulturelle

L3: Å utvikle elevenes oppslutning om demokratiske verdier

L4: Å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk

Påstand (L1) og (L3), elevenes politiske og sosiale engasjement og deres oppslutning om demokratiske verdier, kan anses som viktig ut i fra et legitimeringsperspektiv fordi det i stor grad knyttes til det å videreføre grunnleggende demokratiske verdier og institusjoner. Påstand (L2) og (L4) omhandler enkelte fagområder (flerkulturalitet og miljø) hvor det har blitt hevdet at samfunnskunnskapens lærebøker er lite nyanserte og i svært liten grad stiller kritiske spørsmål (Børhaug & Christophersen, 2012). Kort sagt har jeg forsøkt å velge påstander som etter min mening bygger opp under en form for politisk sosialisering som ikke krever en selvstendig vurdering fra elevenes side. Man vil gjennom samfunnskunnskapen overføre de «korrekte» politiske holdninger og verdier til elevene, samt sikre oppslutning og engasjement omkring de etablerte politiske institusjoner. Altså, respondenter som gir uttrykk for en høy grad av viktighet på samtlige indikatorer L1, L2, L3 og L4 vil få en høy skår på likertskaalen som indikerer et legitimerende perspektiv, og antas dermed å ha et legitimerende syn på samfunnskunnskapens formål.

4.2.5 Nytteperspektivet

Det neste perspektivet som Børhaug (2005) diskuterer er samfunnskunnskapen som et nyttig fagområde, med det formål at lærdommen skal brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte, slik som trafikkopplæring, forbrukerøkonomi, kunnskap om rettsregler og

⁴⁴ I denne gjennomgangen er formåla presentert etter hvilket perspektiv jeg ser de som mest representative for. I spørreundersøkelsen kom de i mer tilfeldig rekkefølge.

offentlige tjenesteytinger. Jeg vil føye til at dette kanskje er en snever forståelse av nytte, da det som er nyttig for den enkelte også kan være nyttig for samfunnet. I nyere styringsdokumenter er det også et vesentlig fokus på hvordan elever skal utvikle sin kunnskap i en retning som er produktiv for samfunnsutviklingen, og en fortolkning som går kun på den personlige nytten gir kanskje et for snevert bilde, særlig hvis vi bruker betegnelsen instrumentell kunnskap som diskutert i Kapittel 2. Her vil jeg likevel i hovedsak forholde meg til nytteperspektivet slik Børhaug framstiller det.

Børhaug antyder for øvrig at nytteaspektet ved faget også omfatter ferdigheter som kritisk tenkning, innsikt i forskningsmetoder og argumentasjonsferdigheter. Jeg tenker at dette vil være minst like viktig ut i fra et dannelsesperspektiv, og har heller valgt å plassere forskningsmetoder og kritisk refleksjon der. Dette understreker imidlertid, som jeg også har diskutert i Kapittel 3, at det ikke er vanntette skott mellom de tre perspektivene og at de ikke nødvendigvis må settes opp mot hverandre. Når det gjelder nytte så er heller ikke Børhaug skeptisk til at nytteformålet med faget ivaretas, men han er opptatt av at faget må omhandle mer enn det som er nyttig for den enkelte og mange samfunnskunnskapens tema faller ikke inn under dette, slik som forståelser av sosial lagdeling, innvandring, sosialisering eller avviksprosesser. I mitt forsøk på å operasjonalisere nytteperspektivet i ett konkret formål, har jeg tatt utgangspunkt i den kunnskapen som den enkelte eleven må ha for å orientere seg og fremme sine interesser i et demokratisk samfunn. Jeg har formulert følgende påstand, og bedt informantene vurdere påstanden på en skala fra 1 = lite viktig til 4 = svært viktig. Respondenter som krysser av for vært viktig (=4) på dette spørsmålet antas å vektlegge *nytte* som et viktig formål med samfunnskunnskapen.

Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter slik at de forbedrer sin evne til å orientere seg i samfunnet. Eksempel: Elevene må lære hvordan de orienterer seg i det politiske systemet og deltar i demokratiske prosesser (Spm.28).

Når dette perspektivet skal identifiseres ved hjelp av fire indikatorer har jeg i større grad enn for de andre perspektivene tatt utgangspunkt i formål som allerede er formulert og utprøvd gjennom ICCS-undersøkelsen (Mikkelsen m.fl. , 2011) da jeg vil si at disse er gode formuleringer av egenskaper som elevene bør inneha for å kunne fremme egne interesser i et demokratisk samfunn. I ICCS-undersøkelsen er de imidlertid presentert som ulike formål med

faget og ikke plassert i noe bestemt perspektiv. Igjen har lærerne blitt bedt om å vurdere de ulike indikatorer på en skala fra 1= lite viktig til 5 = svært viktig (Spm.26).

N1: Å utvikle elevenes evne til å stå for det de selv mener

N2: Å bevisstgjøre elevene omkring sine rettigheter som samfunnsborgere

N3: Å hjelpe elevene til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte

N4: Å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet

Påstand (N1), (N3) og (N4) er formål lærerne også blir bedt om å vurdere i ICCS-undersøkelsen, og som jeg i stor grad mener kan knyttes til personlig nytte. Både det *å stå for det man selv mener* og det *å kunne løse konflikter på en ikke-voldelig måte* må kunne oppfattes som personlig nyttig, selv om det også selvsagt er av samfunnsinteresse. Å gi elevene *mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet* må nødvendigvis innebære at de får kjennskap til hvilke muligheter de har, og må også kunne betraktes som nyttig. Påstand (N2) er også til dels hentet fra ICCS, men der er den framstilt som rettigheter og *plikter* som samfunnsborgere. Jeg har valgt å ta bort plikter fordi det vanskelig kan knyttes til et nytteperspektiv på faget, slik jeg beskriver det i denne sammenhengen. Den senere faktoranalysen vil gi et bilde av om det synes å være en slik underliggende holdningsdimensjon blant samfunnsfaglærerne. Men dersom det viser seg å være høy konsistens mellom indikatorene N1, N2, N3, og N4 vil respondenter som krysser av for viktig eller svært viktig på disse indikatorene, få en høy skår på likertskalaen for nytte, og dermed anse nytte som et viktig formål med samfunnskunnskapen.

4.2.6 Danningsperspektivet – kritisk danning

Det tredje perspektivet på samfunnskunnskap, dannelsesperspektivet, er det perspektivet som er viet mest plass i Børhaug (2005) og det er også det perspektivet som jeg hevder man må tilse at blir tilstrekkelig ivaretatt i undervisningen av samfunnskunnskap. Man håper å kunne bidra til at elevene dannes til å bli tenkende individer som også kan bli et politisk handlende og frigjørende subjekt. Implisitt i dette ligger en kritisk vurdering av samfunnsforhold slik som å innse at atferd, vurderinger og sosiale forhold ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres (Børhaug, 2005, s. 174). Dette er ikke ulikt det som Ellis & McNicholl (2015) framstiller som den refleksive kunnskapsformen som stimulerer samfunnsdebatten. Børhaug påpeker videre at elevenes kritiske danning kan utvikles gjennom at ferdighetene får en større rolle i samfunnskunnskapen, for eksempel ved at elevene selv lærer hvordan de kan undersøke om

noe er riktig, heller enn å stole på autoriteter. Børhaug (2005, s. 177) trekker også fram viktigheten av å forstå sosiale systemer og hvordan disse kan oppfattes i lys av ulike perspektiver. I operasjonaliseringen av dannelsesperspektivet har jeg valgt å vektlegge dette i form av følgende påstand som representerer danning som samfunnskunnskapens formål. Som for de andre perspektivene har jeg bedt respondentene vurdere påstanden på en skala fra 1= lite viktig til 4 = svært viktig. Respondenter som krysser av for svært viktig på denne påstanden om samfunnskunnskapens formål, må anses å oppfatte kritisk danning som et viktig formål med samfunnskunnskapen.

Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å myndiggjøre elevene som tenkende, handlende og frigjørende subjekt, som innser at samfunnsinstitusjoner og sosiale ordninger kan diskuteres og forandres. Eksempel: Elevene bør lære at demokratiet kan ha flere sider, og at det finnes alternative måter å organisere samfunnsforhold på. (Spm.29)

Når dannelsesperspektivet skal deles opp i fire indikatorer har jeg prøvd å ta utgangspunkt både i det at perspektivet vektlegger at man selv skal kunne undersøke noe, og det at ulike systemer bør framstilles i lys av ulike perspektiver. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende formål som representasjoner for et kritisk dannelsesperspektiv på samfunnskunnskapen. I vurderingen av disse formåla skulle respondentene forholde seg til en skala fra 1= lite viktig til 5 = svært viktig (Spm.26).

D1: Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning

D2: Å utvikle elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon

D3: Å bevisstgjøre elevene omkring samfunnets kompleksitet og at et fenomen kan forstås på ulike måter

D4: Å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold

I denne formålsrekken er det et formål som går på det å utvikle kritisk og uavhengig tenkning i seg selv (D2), og et perspektiv som går mer på det å gjøre elevene bevisst på at det finnes ulike framstillinger av samfunnsforhold (D3). De øvrige to går mer på det metodologiske først i form av å kunne stille seg kritisk til samfunnsfaglig informasjon (D2) og deretter å foreta egne undersøkelser (D4). Formål (D1), å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning er hentet fra ICCS (Mikkelsen m.fl. , 2011, s. 171) og ble stilt til skoleledere i tilknytning til demokratiundervisningen. Det var også det formålet som ble framhevet som viktigst blant skolelederne i ICCS-rapporten. Spørsmålet ble imidlertid utelatt fra lærerundersøkelsen, og

dette gjør det svært relevant å ta med i min spørreundersøkelse. Respondenter som krysser av for viktig eller svært viktig på samtlige indikatorer D1, D2, D3 og D4 for kritisk danning vil få en høy skår på likertskalaen, og anses å oppfatte kritisk danning som et viktig eller svært viktig formål med samfunnskunnskapen. Det er særlig i forhold til det kritiske dannende formålet med samfunnskunnskapen at jeg forventer at lærernes utdanning og kompetanse skal være av betydning, og at lærere med universitetsbakgrunn vil krysse av for en høyere verdi på denne variabelen enn på variablene knyttet til nytte eller legitimitet. Når jeg er opptatt av lærernes oppfatning av samfunnskunnskapens formål, er det fordi jeg antar at holdninger til fagområdet også vil påvirke lærernes undervisning. Jeg har videre forsøkt å operasjonalisere lærernes undervisning av samfunnskunnskap, men her har jeg kun tatt for meg hvor kritisk dannende de oppgir at deres egen undervisning av samfunnskunnskap er. Jeg setter det ikke opp mot *legitimerende* eller *nyttig* undervisning. I påfølgende delkapittel redegjøres det mer detaljert for hvordan lærernes undervisningspraksis er operasjonalisert.

4.2.7 Lærernes undervisning i et kritisk danningsperspektiv

I Kapittel 3, gjennom hypotesene 3, 8 og 11, ga jeg uttrykk for forventninger om at lærere med en fagutdanning fra universitet eller høyskole, samt lærere med vesentlig samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig kompetanse, ville undervise samfunnskunnskap mer i tråd mer kritisk danning enn lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning og mindre samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig kompetanse. Dette begrunnet jeg særlig med at en universitetsutdanning på fagenes premisser ville gi en mer grunnleggende innsikt i ulike måter å forstå sosiale forhold på, bidra til lærernes refleksive kunnskapssyn, og bidra til lærernes begrepsmessige og metodologisk kompetanse. Samtlige av disse sannsynligvis overlappende kompetanseområdene hos lærerne burde bidra til at de også i sin undervisning ville vektlegge det å framstille institusjoner i ulike perspektiver, vektlegge metode og kildekritikk, og vektlegge elevenes selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold. Kort sagt, lærere som selv har et kritisk eller refleksivt syn på kunnskap vil også forsøke å bidra til elevens kritiske dannelsesprosess. Jeg vil undersøke holdbarheten av disse forventningene gjennom å undersøke hvorvidt lærere som gir uttrykk for betydelig fagkompetanse også rapporterer en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapen.

I operasjonaliseringen av variabelen kritisk dannende undervisning har jeg gått bort fra tredelingen mellom kritisk danning, legitimering og nytte, og kun fokusert på

spørsmålsformuleringer knyttet til kritisk dannende undervisning. Jeg forsøker å danne et bilde av hva lærerne vektlegger i sin undervisning av samfunnskunnskap ved å spørre om vektlegging av sammenlignende framstillinger, framstillinger i lys av ulike perspektiv, og vektlegging av kritisk kildebruk og samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Til sammen har jeg utviklet 11 spørsmål som omhandler graden av kritisk undervisning. Ved å legge sammen lærernes samlede verdier, eller ta utgangspunkt i gjennomsnittet, vil man få et bilde av hver enkelt lærers grad av kritisk dannende undervisning. Man må imidlertid være oppmerksom på at det er lærernes selvoppgitte kritiske undervisning som kommer til uttrykk gjennom en slik variabel. Hvis lærerne oppfatter en kritisk dannende undervisning som et ideal, eller føler at det er dette jeg forventer med mine spørsmål, vil de også kanskje framheve sin egen undervisning som mer kritisk dannende enn den faktisk er. Dette er en utfordring som ofte er knyttet til innsamling av surveydata og også kvalitative intervjuer (Dingwall, 1997). Alternativet ville vært observasjon, men det ville vært svært tidkrevende å skulle observere undervisningen til et omfattende utvalg av samfunnsfaglærere.

I operasjonaliseringen av kritisk dannende undervisning har jeg til dels tatt utgangspunkt i Børhaug & Christophersen (2012) lærebokanalyse. Der utvikler de fire kriterier for problematisering i samfunnskunnskapens lærebøker: at man setter samfunnsforhold opp mot hverandre, at man gjør kritiske vurderinger, at man gjør sammenligninger, og at man politiserer samfunnsforhold. I tillegg diskuterer Børhaug & Christophersen (2012) metodologiske vurderinger av påstander som et mulig kriterium, bl.a. med utgangspunkt i Larsson (2011), men sier at de ikke tar med dette i sin analyse. Siden dette imidlertid er så sentralt i reviderte læreplaner, særlig med innføringen av *Utforskeren*, velger jeg å ta med forskningsmetode og det å la elevene gjøre selvstendige undersøkelser i min spørreundersøkelse. Totalt har jeg utviklet 11 spørsmål om lærernes undervisning i samfunnskunnskap, og bedt de vurdere i hvilken grad de vektlegger ulike aspekt ved samfunnskunnskapen i sin egen undervisning. Lærerne ble bedt om å svare på en skala fra 1 = Ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Respondentenes svarfordeling på de ulike spørsmålene kan undersøkes hver for seg, men formålet er å danne en likertskala, der summen eller gjennomsnittet av respondentenes verdier på hvert spørsmål vil gi et bilde av hvor kritisk dannende lærerne rapporterer at egen undervisning er. Jo høyere sum eller gjennomsnittsverdi, jo mer kritisk dannende framstår lærernes egenrapporterte undervisning.

For enklere beskrivelse og fortolkning har jeg valgt å gi de ulike påstandene knyttet til kritisk undervisning verdier fra 1-11, og titulerer de med U (for undervisning) for å skille de fra andre variabler eller indikatorer. Jeg bruker betegnelsene U1 til U11 i analysene i Kapittel 5 og 6. U1 til U8 er særlig knyttet til Børhaug & Christophersens (2012) kriterier, mens U9-11 er knyttet mer til metode og kildevurdering.⁴⁵

U1. I hvilken grad vektlegges samfunnsinstitusjoner (for eksempel storting, regjering, rettsvesen og helseforetak) som et resultat av politiske konflikter og kompromiss? (Spm.32)

U2. I hvilken grad vektlegges muligheten for å endre etablerte samfunnsinstitusjoner gjennom politisk vilje og reorganisering? (Spm.33)

U3. I hvilken grad sammenlignes dagens samfunnsinstitusjoner med samfunnsinstitusjoner i andre land? (Spm.34)

U4. I hvilken grad vektlegges svakheter og utfordringer knyttet til demokrati som styreform? (Spm.35)

U5. I hvilken grad vektlegges borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel med stortingsvalg? (Spm.36)

U6. I hvilken grad stilles det spørsmål vedrørende menneskerettighetenes universelle tilknytning? (Spm.37)

U7. I hvilken grad problematiseres implementeringen av menneskerettigheter i lys av andre rettigheter eller i lys av internasjonale lover? (Spm.38)

U8. I hvilken grad redegjøres det for ulike syn på hva demokrati er og bør være? (Spm.39)

U9. I hvilken grad lærer elevene selv å samle inn vurdere gyldigheten av samfunnsfaglig informasjon? (Spm.40)

⁴⁵ Jeg tenker i ettertid at rekkefølgen på spørsmålene kunne vært noe mer tilfeldig, for eksempel slik at ikke samtlige spørsmål om metode og kritisk kildebehandling kom i påfølgende rekke, eller at de to første spørsmålene ikke begge dreide seg om muligheter for samfunnsendring. Nå er Spm.32-42 ment å måle ett og samme fenomen, nemlig lærerens samlede kritiske undervisning, og rekkefølgen på spørsmålene burde derfor ikke være av så vesentlig betydning.

U10. I hvilken grad stilles det spørsmål ved den informasjonen som læreboka gir?

(Spm.41)

U11. I hvilken grad gis elevene opplæring i samfunnsvitenskapelig metode? (Spm.42)

Alle de 11 spørsmålene ovenfor er ment som indikatorer på en kritisk dannende undervisning, og tanken var derfor at lærernes samlede verdi på samtlige spørsmål ville gi et bilde av hvor kritisk dannende lærerne selv oppgir at sin egen undervisning er. I ettetid slår det meg imidlertid at selv om tanken er å gi et bilde av hvor kritiske de er i sin undervisning, kan disse spørsmålene, særlig dersom læreren ikke har reflektert over hva som er kritisk dannende og mer legitimerende undervisning, lett mistolkes. På spørsmål U5 for eksempel, kan det være noe uklart hva som ligger i «borgerens reelle innflytelse i demokratiet», og på spørsmål U4 kan det være noen uklarheter i hva som ligger i «svakheter og utfordringer med en demokratisk styreform». Selv om jeg etter beste evne har forsøkt å danne meg et bilde av hvor kritisk lærerne er i sin undervisning, må jeg ta høyde for mistolkninger som kan gi noe unøyaktige estimat av lærerens reelle grad av kritisk dannende undervisning, slik jeg oppfatter sistnevnte begrep.

Videre er det slik at kritisk dannende undervisning er et komplekst fenomen og kan, slik spørsmålsrekken indikerer, innebære en rekke ulike framstillinger og læringsformer. Noen av spørsmålene er knyttet til hvordan lærerne framstiller nasjonale institusjoner, noen knyttet til lærernes framstilling av begrep, mens andre er mer knyttet til metodebruk og kildeforståelse. Det er ikke gitt at en lærer som er opptatt av å problematisere begrep eller institusjoner, også er opptatt av metode og kildebruk. For å skaffe meg et bedre bilde av variabelen kritisk undervisning vil jeg derfor også her benytte faktoranalyse for å undersøke den interne konsistensen mellom indikatorene. En slik analyse vil selvsagt si noe om den interne konsistensen mellom de 11 indikatorene, men en eksplorerende faktoranalyse kan også avdekke alternative dimensjoner i lærernes kritiske undervisning. Kanskje noen lærere er spesielt opptatt av kildekritikk og metodeforståelse, mens andre er mer opptatt av å problematisere begreper som demokrati og menneskerettigheter. Hvis man avdekker et slikt mønster i Kapittel 5 kan man dele opp kritisk undervisning i ulike deler for å så undersøke sammenhengen mellom utdanning og kritisk undervisning i Kapittel 6. Fortsatt er det slik at jo høyere verdi en respondent har på den samlede variabelen (likertskala), enkeltvariabler eller

andre grupper av variabler som måler kritisk dannende undervisning, jo mer kritisk dannende antar jeg at undervisningen av samfunnskunnskap er.

4.2.8 Lærernes vurdering av egen kompetanse knyttet til kritisk dannende undervisning

Den siste variabelen jeg ønsker å undersøke er knyttet til lærernes vurdering av egen kompetanse. Hvordan påvirker lærernes utdanning lærernes selvverderte kompetanse knyttet til det å undervise på en kritisk dannende måte? Mine forventninger i forhold til dette framgår i Hypotesene 4, 8, og 12. I regjeringens strategidokument *Lærerløftet* blir det argumentert med at lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder, kan variere og videreutvikle undervisningen, og gi krevende oppgaver som oppfordrer elever til abstrakt tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 16). For å gi et bilde av hvordan lærerne vurderer sin egen kunnskap og kompetanse har jeg knyttet deres vurdering av dette opp mot tre konkrete kompetansemål, men med et klart kritisk tilsnitt. Jeg har tatt utgangspunkt i ett kompetansemål fra hovedområdet samfunnskunnskap og to kompetansemål fra *Utforskeren*, samtlige etter 10. trinn. De to kompetansemåla fra *Utforskeren* er valgt fordi de sier noe om hvor metodologisk kompetent lærerne føler seg, og fordi de er svært relevante for samfunnskunnskapen. I tillegg har jeg spurt lærerne mer generelt om de mener de har tilstrekkelig fagkompetanse til å kunne belyse sentrale tema på ulike måter og i lys av ulike perspektiver, noe som er svært sentralt ut fra et kritisk dannelsesperspektiv. Jeg har altså spurt lærerne om de har tilstrekkelig fagkunnskap til å undervise med følgende formål, med mulighet til å krysse av for 1 = ja, absolutt, 2 = i stor grad, 3 = til dels og 4 = i liten grad.⁴⁶ Spørsmålene har følgende formuleringer:

- a. *I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne belyse sentrale tema på ulike måter og i lys av ulike perspektiver? (Spm.22)*
- b. *I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å lære elevene å kunne sammenligne det norske demokratiet med demokratiet i andre land? (Spm.23)*
- c. *I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig metodologisk kunnskap til å kunne lære elevene å formulere spørsmål om samfunnet, planlegge og gjennomføre en undersøkelse, og diskutere funn og resultater både muntlig og skriftlig? (Spm.24)*

⁴⁶ Det kan framstå som unaturlig at mye kunnskap i dette tilfellet måles ved hjelp av lave verdier, men samtidig kan det i spørreundersøkelser noen ganger være lurt å snu litt på skalaen for å få respondentene til å følge med på spørsmål og svarkategorier heller enn å krysse av «høyt» på alt. En utfordring kan selvsagt være at respondentene følger dårlig med og dermed plasserer seg feil på dette spørsmålet.

d. I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig metodologisk kunnskap til å kunne lære elevene å bruke statistiske kilder til å beregne og beskrive variasjon i samfunnsfaglige drøftinger, og vurdere om statistikken gir pålitelig informasjon? (Spm.25).

Mens spørsmål (a) og (b) er knyttet til det å kunne sette ting i ulike perspektiv og ha kunnskap nok til å kunne sammenligne på tvers av landegrensler, vektlegger spørsmåla fra *Utforskeren*, (c) og (d), den metodiske delen av samfunnsfaget. Jeg har valgt å vektlegge det metodologisk da det i den norske delen av ICCS-undersøkelsen kommer fram at det å bruke forskningspregede undersøkelser i undervisningen er det samfunnsfaglærere rapporterer å være minst fortrolig med. Kun 11% av lærerne i undersøkelsen rapporterer at de er svært fortrolig med å bruke denne typen undervisning, sammenlignet med for eksempel klasseromsdiskusjoner som 67% rapporterer å være svært fortrolig med (Mikkelsen m.fl. , 2011, s. 179). Samtidig finner Christophersen m.fl. (2003) at lærere med spesifikk metodekompetanse også vektlegger metode mer i sin undervisning av samfunnsfaget. Dette kan tyde på at lærere som ikke har metodespesifikk kompetanse, vil ha lavere selvtillit i det å undervise mot kompetansemål knyttet til samfunnsvitenskapelig metode, og dermed skape utfordringer for implementeringen av en mer forskningsrettet samfunnskunnskap. Spørsmålet er altså om lærere med mer faglig- og forskningsrettet kompetanse, føler seg mer kompetente til å undervise mot disse konkrete kompetansemålene? I den konkrete analysen koder jeg først om variablene slik at 1= i liten grad, og 4= ja, absolutt, og en høy verdi på denne variabelen vil da illustrere at lærerne har god faglig selvtillit knyttet til undervisningen av nevnte formål. Jeg forventer at lærere med en mer fag- og forskningsrettet utdanning, og kanskje særlig med kunnskap innen samfunnsfag eller samfunnsvitenskap vil vurdere sin egen kompetanse som bedre enn lærere med lav samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig kompetanse.

Med dette har jeg nå gjennomgått fire ulike uavhengige variabler som alle er relevante for å forstå implementeringen av samfunnskunnskap i skolen. Den første går på lærernes kunnskapssyn, den andre på lærernes oppfatning av samfunnskunnskapens formål, den tredje på lærernes rapporterte undervisningspraksis og den fjerde på lærernes vurdering av egen kunnskap. I Kapittel 5 vil jeg se på hvordan lærerne fordeler seg langs disse variablene, med fokus på hvor kritisk dannende lærerne oppgir at de selv er, og hvorvidt de forståelser av fagområdet som jeg har forsøkt å operasjonalisere her, synes å ha rot i den empiriske virkeligheten. Men før jeg kommer til den empiriske beskrivelsen av materialet er det også

nødvendig å beskrive hvordan jeg har operasjonalisert variablene knyttet til lærernes utdanning og kunnskap.

4.3 Forklaringsvariabler – lærernes kompetanse og kunnskap

Det kanskje viktigste formålet med dette forskningsprosjektet er å bidra til debatten omkring hvorvidt man kan forvente at en mer fag- og forskningsrettet lærerutdanning vil bidra til en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapens temaområder. Jeg har argumentert for at en lengre utdanning på vitenskapsfagenes premisser, og med et betydelig fokus på forskning og vitenskapelig tenkemåte vil bidra både til større tiltro til fagkunnskap, at man blir mer oppmerksom på viktigheten av å utvikle bevisste og selvstendig tenkende individer, at man vil problematisere fagstoffet mer i undervisningen, og at man vil ha bedre selvtilit i undervisningen av enkelte kompetansemål som er i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv. Å operasjonalisere lærernes kompetanse og kunnskap, særlig knyttet til deres utdanning, byr på noen utfordringer. Som illustrert i Kapittel 2 kan man snakke om et viktig skille i lærerutdanning mellom de som har sin lærerutdanning fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning og de som har lærerutdanning i form av fagutdanning fra universitet eller høyskole og PPU-utdanning. Dette skillet er ikke nødvendigvis så absolutt da mange som har en allmenn-/grunnskolelærerutdanning har tilleggsutdanninger fra universitet eller høyskole. I løpet av den siste 10-årsperioden har også mange tatt lektorutdanninger ved universitetene, med en integrert PPU-utdanning.

Variasjonen og overlappen i utdanningsløp gjør at jeg har forsøkt å definere utdanning i hovedsak på to måter. Jeg har først tatt utgangspunkt i skillet i type utdanning, mellom allmenn-/grunnskolelærerutdanning og fagutdanning fra universitet/høyskole, fordi jeg gjennom hypotesene 1-4 uttrykker forventninger om at typen utdanning vil påvirke lærernes holdninger og undervisning av fagområdet. Jeg spurte derfor respondentene om hvilken utdanning de har og har bedt dem krysse av for det de synes passer best av følgende svarkategorier (Spm.7):

- a) *3- eller 4-årig allmenn-/grunnskolelærerutdanning*
- b) *Cand.mag eller bachelorutdanning fra universitet/høyskole med praktisk-pedagogisk utdanning*
- c) *Lektorutdanning fra universitet/høyskole*
- d) *Annen godkjent lærerutdanning*

e) Ikke godkjent lærerutdanning

Respondentene har også fått tilbud om å beskrive sin egen utdanning (Surveysspørsmål 8), men mange har ikke benyttet seg av dette, og av de som svarer er fokuset i stor grad på hvilke fagkombinasjoner de har. Dette måler jeg i en egen variabel, så her velger jeg å forholde meg til hva de krysser av som sin grunnutdanning. Svarkategori (a) innebefatter alle som har en form for allmenn-/grunnskolelærerutdanning, uavhengig av hvilke fag de har tatt i sin utdanning. Både kategori (b) og (c) er tenkt å omfatte fagutdanninger fra universitet- eller høyskole, men lektorkategorien kan også innebefatte respondenter som har en master fra allmenn-/grunnskolelærerinstusjoner slik som en master i spesialpedagogikk eller en master i fagdidaktikk. Uavhengig av faglig kombinasjon kan vi forvente en viss grad av forskningsrettet kompetanse i denne gruppen, sammenlignet med allmenn-/grunnskolelærere og gruppen som har en 3- eller 4-årig bachelor, eller cand.mag utdanning. For gruppen bachelor/cand.mag kan vi imidlertid forvente at de har en utdanning som i hovedsak bygger på fagenes premisser, da den er profesjonsrettet først i siste studieår (PPU). Kategori (d), annen lærerutdanning var først og fremst rettet mot respondenter som ikke fant det naturlig å plassere seg på noen av de andre kategoriene. Det kan for eksempel være at de har lærerutdanning fra et annet land. Heldigvis var det få som plasserte seg både i kategorien annen lærerutdanning (d) og ingen lærerutdanning (e), og jeg velger helt enkelt å ta disse ut av analysen. Jeg har ikke klare forventninger til disse gruppene og de kan forstyrre beregninger av signifikante forskjeller mellom grupper. Jeg forventer at lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning (a) vil ha en annen kunnskapskultur enn de øvrige gruppene og være mindre opptatt av fagkunnskap og kanskje mer opptatt av praktiske ferdighet, mens lærere med fag- og forskningsrettet utdanning (b) og (c) vil ha en mer kritisk og reflekterende holdning til kunnskap og også oppfatter og oppgir at de underviser fagområdet samfunnskunnskap mer i tråd med kritisk danning.

Variasjonen i lærernes utdanning er imidlertid mer omfattende enn det som kommer til uttrykk gjennom typen utdanning. Typen utdanning sier lite om hvilken faglig fordypning lærerne har, og i Kapittel 2 og 3 argumenteres det for at faglig kunnskap kan føre til en mer kritisk undervisning fordi kjennskap til ulike perspektiv og teorier gjør det lettere å problematisere fagstoff, framstille sosiale og politiske institusjoner i et sammenlignende perspektiv, og bidra til at elevene kan utføre selvstendige undersøkelser av faglige tema. Disse

forventningene er spesifisert gjennom hypotesene 5-8. En lektorutdanning kan, som allerede diskutert, være både av faglig og fagdidaktisk så vel som pedagogisk art, mens en cand.mag/bachelorgrad også kan bestå av svært forskjellige fagkombinasjoner med ulik grad av samfunnsfaglig fordypning. I en allmennlærerutdanning kan også lærerne ha ulik grad av samfunnsfaglig fordypning. For å få et inntrykk av lærernes fagkompetanse har jeg derfor konstruert to variabler som sier noe om henholdsvis samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelig kompetanse hos lærerne. Jeg har bedt lærerne oppgi hvor mange studiepoeng de har i følgende fag:

- a) *Samfunnsfag ved allmennlærerutdanningen*⁴⁷(Spm.9)
- b) *Historie fra universitet/høgskole* (Spm.10)
- c) *Geografi fra universitet/høgskole* (Spm.11)
- d) *Statsvitenskap fra universitet/høgskole* (Spm.12)
- e) *Sosiologi fra universitet/høgskole* (Spm.13)
- f) *Samfunns- eller sosialøkonomi fra universitet/høgskole* (Spm.14)
- g) *Sosialantropologi fra universitet/høgskole*(Spm.15)
- h) *Eventuelt andre samfunnsfag* (Spm.16)

I og med at jeg først og fremst er opptatt av samfunnskunnskap velger jeg å bruke denne informasjonen til å skille mellom de samfunnsvitenskapelige disipliner som Børhaug m.fl. (2014) antyder er særlig relevant for samfunnskunnskap (statsvitenskap, sosiologi, samfunnsøkonomi og sosialantropologi), men lager også en variabel som antyder respondentenes studiepoeng i samfunnsfag mer generelt (samfunnsfag, historie, geografi, eller eventuelt andre samfunnsfag). Jeg konstruerer variablene for samfunnsfag og samfunnsvitenskap gjennom å legge sammen antall studiepoeng i de ulike fagdisipliner. Dette er en variabel som er sensitiv for feil og også for utliggerer, da det kan være vanskelig for respondentene å gi en presis gjengivelse av antall studiepoeng i aktuelle fag. Skillet mellom vekttall og studiepoeng ble presisert og jeg ba om å få antallet i studiepoeng. For å forenkle noe og for å hindre de største utslagene av mulige utliggerer velger jeg å kategorisere variablene samfunnsfag og samfunnskunnskap. Jeg har en kategori med 0 studiepoeng, en kategori med 1 – 59 studiepoeng, altså alt mindre enn en årsenhet. En kategori med 60-119 studiepoeng, altså i underkant av to studieår, og 120 studiepoeng eller mer som vil si mer enn

⁴⁷ Her hadde det sneket seg inn en liten feil i spørreskjema. Kategori a burde vært samfunnsfag ved allmenn-/grunnskolelærerutdanningen. Uansett vil det kun være lærere utdannet 2014 eller senere som har grunnskolelærerutdanning, og sannsynligvis vil de krysse av for antall studiepoeng i samfunnsfag selv om disse skulle være tatt ved grunnskolelærerutdanningen heller enn allmennlærerutdanningen.

to årsheter. Jeg forventer at lærere med samfunnsfaglig, og kanskje spesielt samfunnsvitenskapelig fagforydning, vil ha en mer kritisk tilnærming til fagområdet og også undervise faget mer i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv enn lærere med en alternativ faglig forydning.

Det tredje målet på lærernes kompetanse som jeg har tenkt å undersøke i min analyse, er lærernes begreps- og metodeforståelse. Ifølge Shulman (1986) er lærernes substantiv og syntaktiske fagkunnskap vesentlig for deres undervisning av et fagområde. Jeg har tolket substantiv kunnskap i form av begrepsforståelse, og syntaktisk kunnskap i form av metodeforståelse, og argumenterer gjennom hypotesene 9-12 for at lærernes begreps- og metodeforståelse vil føre til en mer kritisk dannende oppfatning av fagområdet, en mer kritisk dannende undervisning, og bedre faglig selvtilit i undervisningen av konkrete kompetansemål. Lærernes utdanning sier jo også noe om deres fagkunnskap, men de kan også utvikle sin kunnskap gjennom faglige interesser og interaksjon med kolleger, og det kan være varierende motivasjon for å holde seg faglig oppdatert, noe som kan resultere i svært ulik kunnskap hos lærere med relativt lik faglig forydning.

Det å operasjonalisere lærernes begreps- og metodekunnskap byr imidlertid på noen utfordringer. Man kan ha faktaspørsmål med riktig og feil svarkategorier, men disse vil være svært sensitive for både spørsmålsformuleringer og svar. Samtidig kan det oppleves som en kunnskapstest av respondentene, noe som de kan oppleve som ubehagelig og avslutte sin utfylling av undersøkelsen. Jeg velger derfor heller å la lærerne selv få vurdere sin kunnskap ved å si noe om sin kjennskap til sentrale fag- og metodebegrep, selv om man da risikerer at lærerne i noen grad overrapporterer sin egen kunnskap.⁴⁸ Jeg erkjenner videre at begrepene har en hovedvekt mot statsvitenskap, men så er statsvitenskapen også svært sentral som grunnlag for samfunnskunnskapen som hovedområde. Jeg tar i vesentlig grad utgangspunkt i statsvitenskapelige tema også når jeg skal måle respondentenes holdninger og undervisning. Man kan si at spørsmålet om forholdet mellom kunnskap og kritisk dannende undervisning er operasjonalisert eller avgrenset i form av hvorvidt god kjennskap til demokratiets utfordringer og dilemmaer, folkerett og menneskerettigheter, også leder til en mer kritisk dannende undervisning rundt disse tema. Jeg tar utgangspunkt i til sammen 40 begrep, 20 mer generelle

⁴⁸ Det er et kjent fenomen at surveydeltakere eller deltakere i intervju kan forsøke å framstille seg selv som bedre eller mer kunnskapsrik enn man er, selv om undersøkelsen er anonym.

fagbegrep og 20 metodebegrep. Det er særlig begrepskunnskapen som er knyttet til statsvitenskapen, mens metodekunnskapene er mer universell for de samfunnsvitenskapelige disiplinene. Respondentene blir så bedt om å vurdere sin kjennskap til begrepene på en firepunkts skala fra 1 = ingen kjennskap, 2 = noe kjennskap, 3 = god kjennskap til 4 = svært god kjennskap. Jeg har bedt respondentene vurdere sin kjennskap til følgende begrep:

Begrepskunnskap (Spm.20)	Metodekunnskap (Spm.21)
1. <i>Deltakerdemokrati</i>	1. <i>Variabel</i>
2. <i>Parlamentarisme</i>	2. <i>Konstruktivisme</i>
3. <i>Forholdstallsvalg</i>	3. <i>Utvалgsrepresentativitet</i>
4. <i>Pluralisme</i>	4. <i>Validitet</i>
5. <i>Korporatisme</i>	5. <i>Målenivå</i>
6. <i>Folkesuverenitet</i>	6. <i>Operasjonalisering</i>
7. <i>Føderalstat</i>	7. <i>Deduktiv</i>
8. <i>Folkerett</i>	8. <i>Fenomenologi</i>
9. <i>Statssuverenitet</i>	9. <i>Spuriøsitet</i>
10. <i>Samtaledemokrati</i>	10. <i>Etterprøvnbarhet</i>
11. <i>Allmenningens tragedie</i>	11. <i>Positivisme</i>
12. <i>Flertallstyranni</i>	12. <i>Fagfellevurdering</i>
13. <i>Gratispassasjerproblemet</i>	13. <i>Regresjonsanalyse</i>
14. <i>Samfunnspakt</i>	14. <i>Kausalitet</i>
15. <i>Maktbalanse</i>	15. <i>Populasjon</i>
16. <i>Målråsjonalitet</i>	16. <i>Signifikansnivå</i>
17. <i>Nullsumspill</i>	17. <i>Korrelasjon</i>
18. <i>Symbolinteraksjonisme</i>	18. <i>Tautologi</i>
19. <i>Strukturfunksjonalisme</i>	19. <i>Utligger</i>
20. <i>Diskursiv makt</i>	20. <i>Falsifisering</i>

Ved å legge sammen eller beregne gjennomsnitt av hver enkelt respondents verdi på samtlige begrep, kan jeg danne et bilde av en respondents samlede egenvurderte begreps- og/eller

metodekunnskap, og vurdere hvordan dette påvirker respondentens oppfatninger og undervisning av fagområdet.

4.4 Kontrollvariabler og alternative forklaringer

Når forholdet mellom lærernes kompetanse og deres holdninger og undervisning skal analyseres er det naturlig å starte med enkle bivariate analyser som for eksempel å sammenligne gjennomsnittsverdier på avhengige variabler i ulike utdanningsgrupper. En bivariat korrelasjon mellom to variabler trenger ikke innebære at det er et kausalt forhold mellom de to variablene der X forårsaker Y. Utdanning og fagkompetanse er trolig bare et av flere forhold som påvirker lærernes holdninger og undervisning. Andre forhold som kan være av betydning er lærernes erfaring, eller hvilken skole lærerne arbeider ved. Det kan godt være at det er andre holdninger til fagkunnskap blant lærere som arbeider ved store skoler eller ved rene ungdomsskoler som kanskje i større grad åpner for lærernes faglige spesialisering. Lærernes erfaring kan ha betydning fordi man som lærer kanskje sosialiseres inn i en bestemt kunnskapskultur, og nyutdannede lærere kan derfor ha en annet forhold til fagområdet enn lærere som er relativt erfarne. Lærerutdanningen er også i endring, og lærere som har sin utdanning 10-30 år tilbake i tid kan ha fått en helt annen utdanning enn dagens lærere. Jeg har ikke nødvendigvis klare forventninger til disse variablene, men det vil være fornuftig å undersøke muligheten for alternative forklaringer på lærernes holdninger og undervisningspraksis og også vurdere muligheten for å kontrollere for disse faktorene for å styrke robustheten til et funn. Før jeg eventuelt begynner å utvikle multivariate modeller vil det være fornuftig å analysere bivariate sammenhenger mellom kontrollvariablene og de avhengige variablene.

Av hensyn til å begrense surveyundersøkelsens omfang har jeg et begrenset antall kontrollvariabler i min studie, men jeg har spurt lærerne om kjønn (Spm1) og hvor mange års erfaring de har som lærer og som samfunnsfaglærer (Spm.4 og 5). Jeg har også spurt om de arbeider på en barne- og ungdomsskole eller en ren ungdomsskole (Spm.2), og størrelsen på skolen (Spm.3). I tillegg har jeg spurt om hvilket trinn de underviser samfunnsfag på, med mulighet til å velge flere trinn (Spm.6). Hvordan lærerne fordeler seg på disse variablene redegjøres for i Tabell 4.5, etter at datainnsamlingsprosessen har vært diskutert.

4.5 Datainnsamlingen

Som tidligere nevnt benytter jeg to typer materiale i denne studien. Et surveymateriale bestående av svar fra omtrent 250 respondenter, og et materiale fra kvalitative intervju med fem informanter. I det følgende redegjør jeg for og diskuterer datainnsamlingen og utvalgsrepresentativiteten.

4.5.1 Surveyundersøkelsen av lærernes kompetanse

For å undersøke forholdet mellom lærernes kompetanse deres holdninger til fagområdet, og deres undervisningspraksis har jeg i hovedsak benyttet meg av en spørreundersøkelse rettet mot lærere som underviser samfunnsfag i ungdomsskolen. Spørreundersøkelsen ble utformet elektronisk ved hjelp av *Select survey*, og i samarbeid med IT-avdelingen ved *Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT)* ved NTNU. *Select survey* er et surveyprogram som er utviklet av Microsoft, men SVT-fakultetet har tilgang og bistår med brukerstøtte til ansatte og studenter som vil gjennomføre surveyundersøkelser. Undersøkelsen er meldepliktig til *Personvernombudet* via *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* og ble godkjent for distribusjon i slutten av mai 2014. Se Vedlegg 4.5.1 for NSDs godkjenningbrev og vurdering av spørreundersøkelsen. Undersøkelsen ble så distribuert til samfunnsfaglærere via epost. Dette var en tidkrevende prosess, som innebar å finne epostlister på nettsider til skoler og kommuner, og så bearbeide og redigere disse med mulighet for å sende til større grupper. De fleste skoler har epostadresse til sine lærere på nettsidene, men det står sjelden hvilke fag de underviser. Det ble derfor sendt ut epost til samtlige lærere ved en rekke skoler, med forespørsel om de underviste samfunnsfag på ungdomsskolen og kunne tenke seg å delta i undersøkelsen. Se introduksjonsbrev i spørreundersøkelse i Vedlegg 4.5.2 til Kapittel 4.

Når man gjennomfører en spørreundersøkelse basert på et utvalg fra en populasjon er det et formål at utvalget skal være representativt for populasjonen. I dette tilfellet er populasjonen lærere som underviser samfunnsfag i ungdomsskolen. Det vil si at alle variabler man ønsker å ta med i undersøkelsen bør ha samme fordeling i utvalget som i populasjonen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). Dette kan man oppnå gjennom å trekke et tilfeldig utvalg. Men et utvalg i samfunnsfag er sjelden tilfeldig fordi potensielle respondenter kan ha ulik tilbøyelighet til å delta i undersøkelsen. Å gi en vurdering av et utvalgs representativitet kan også være vanskelig fordi vi ikke har full oversikt over fordelingen i populasjonen. Ifølge

Falch & Naper (2008) er det flest allmennlærere, også i ungdomsskolen,⁴⁹ men andelen er noe større i byer, på store skoler og blant de som underviser i humanistiske fag (Falch & Naper, 2008; Lagerstrøm m.fl. , 2014). Akkurat hvor stor andel av lærerne som underviser samfunnsfag i ungdomsskolen som er allmennlærere er derfor noe usikkert. Samtidig ønsket jeg å sikre betydelig representasjon av lærere fra samtlige tre utdanningstyper i utvalget: allmenn-/grunnskolelærere, lærere med bachelor/cand.mag, og lektorer. For å sikre størst mulig variasjon på den sentrale forklaringsvariabelen kontaktet jeg lærere ved ungdomsskoler eller 1-10 skoler i de største byene først, men justerte litt til mindre tettsteder etter hvert som jeg oppdaget at andelen med bachelor/cand.mag var større enn andelen allmenn-/grunnskolelærere. Til sammen ble spørreundersøkelsen distribuert i tre runder til omtrent 5 000 ungdomsskolelærere fordelt på 200 skoler.

Den første runden med datainnsamling ble foretatt i mai/juni 2014 og var rettet mot skoler i Trondheim og Trondheimsregionen, samt det sentrale Østlandet, Tromsø og Bergen. Disse områdene ble valgt fordi de er byer/region med store universitetsutdanninger, og jeg ønsket å sikre en balanse mellom allmennlærere og universitetsutdannede lærere i utvalget. Det er imidlertid slik at lærere mottar en rekke lignende henvendelser, og interessen for å svare er begrenset. Etter første runde med ca. 2000 eposter satt jeg igjen med rundt 100 svar. Påfølgende høst, i oktober-november, ble det derfor foretatt en ny runde med et bredt utvalg. Jeg konsentrerte meg fortsatt om byer og tettsteder, deriblant Stavanger, Haugesund, Kristiansand, Bodø, Steinkjer, Sarpsborg, Fredrikstad, og utvalget nærmet seg en størrelse på rundt 200 lærere. Jeg hadde nå en overvekt av universitetsutdannede lærere, og en tredje runde med datainnsamling ble derfor foretatt i januar 2015. Denne runden var særlig rettet mot områder med institusjoner for allmenn-/eller grunnskolelærerutdanning, slik som Elverum, Bodø, Stord og Levanger og Volda. I siste runde ble derfor utvalget noe utjevnet mellom de ulike utdanningskategorier, og jeg satt igjen med et utvalg på rundt 250 respondenter som hadde fullført undersøkelsen, men med noe lavere og høyere svarprosent

⁴⁹ I følge Falck & Naper (2008, s.3), som baserer seg på arbeidstakerregistret, har kun 27% av lærerne i ungdomsskolen universitetsutdanning.

på enkelte spørsmål. Det ble ikke benyttet purring da respondentene var anonyme og jeg ville forhindre at noen svarte flere ganger.⁵⁰

Det kan være vanskelig å avgjøre når et utvalg er tilstrekkelig, men som sagt kan det være vanskelig å gjennomføre undersøkelser med høy svarprosent blant lærere. I en nyere publisert studie av danske læreres prioriteringer i demokratiopplæringen (Jakobsen, Brondbjerg, Sørensen, Poulsen, & Johansen, 2014) er utvalget av samfunnsfaglærere begrenset til 117 fra totalt 94 skoler. I en norsk del av samme studie har kun 58 samfunnsfaglærere deltatt (Brondbjerg m.fl. , 2014). Et utvalg på rundt 250 samfunnsfaglærere er derfor betydelig, men man bør ta høyde for at det er et vesentlig bortfall som kan gi utvalgsskjevheter som igjen kan påvirke estimeringen. I mitt tilfelle er det imidlertid viktig at jeg har en god fordeling av de ulike utdanningstyper og dette har jeg i vesentlig grad oppnådd. I utvalget er det omtrent 35% allmenn-/grunnskolelærere, 39% med cand.mag/bachelor-utdanning, og rundt 24% lektorer. I tillegg er det 5 respondenter med annen lærerutdanning og 1 respondent med ikke godkjent lærerutdanning. Jeg velger å kode de sistnevnte respondenter til «missing» for at de ikke skal påvirke resultatet, og ender da opp med 35,6% allmenn-/eller grunnskolelærerutdannede, 39,7 % med bachelor eller cand.mag, og 24,7% lektorer. Tabell 4.5.1 gir en oversikt over utvalgets fordeling på sentrale bakgrunnsvariabler.

Tabell 4.5.1 Utvalgets fordeling etter kjønn, type utdanning, erfaring, skoletype og skolestørrelse

Beskrivelse av utvalg	
Andel kvinnelige samfunnsfaglærere	59,8%
Andel mannlige samfunnsfaglærere	40,2%
Andel samfunnsfaglærere som arbeider på ren ungdomsskole	87,8%
Andel samfunnsfaglærere som arbeider på skole med mer enn 300 elever	82,4%
Andel samfunnsfaglærere på barne- og ungdomsskole	12,2
Andel samfunnsfaglærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning	35,6
Andel samfunnsfaglærere med cand.mag/bachelor	39,7

⁵⁰ Siden spørreundersøkelsen ble sendt ut til et så bredt utvalg, og ikke bare samfunnsfaglærere, var jeg også tilbakeholden med å purre fordi jeg ikke ville ikke mase mer enn nødvendig på de som allerede hadde svart eller de lærerne som ikke var aktuelle for å delta i undersøkelsen.

Andel samfunnsfaglærere som er lektorer	27,7%
Gjennomsnittlig erfaring som lærer	12,62 år
Gjennomsnittlig erfaring som samfunnsfaglærer i ungdomsskolen	9,73 år

Det er verdt å merke seg at hele 87,4% av respondentene arbeider på rene ungdomsskoler, og hele 82,4% arbeider på skoler med over 300 elever. Det at det er en høy andel lærere som arbeider på store skoler og på rene ungdomsskoler er nok et resultat av at jeg i datainnsamlingen har fokusert på større skoler i byer og tettsteder. Kjønnfordelingen mellom menn og kvinner er i grunnskolen omtrent 25% menn og 75% kvinner, men det er en høyere andel menn på ungdomstrinnet (Holtermann & Johnsen 2015), og kjønnfordelingen i utvalget er trolig derfor ikke så ulik kjønnfordelingen i populasjonen.

4.5.2 Innsamling av det kvalitative materialet

I tillegg til tallmaterialet har jeg som kjent gjort muntlige intervju med fem samfunnsfaglærere. Formålet med disse intervjuene var å komme nærmere inn på informantenes forståelse av hva samfunnskunnskap er, samt en del begrep som *danning* og *kritisk refleksjon*. I spørreundersøkelser med lukkede svaralternativer, som den jeg nettopp har presentert, kan man ikke være sikker på at de spørsmålene og svaralternativer man stiller respondenten overfor faktisk er representative for det respondenten tenker. Man kan si at man forsøker å tvinge respondenten inn i et tankemønster, som man ikke vet med sikkerhet at er representativt for virkeligheten (Bryman, 2008, ss. 231-237). Dette er betraktninger som i høyeste grad er relevante for min forskning, da spørsmål om lærernes refleksjoner rundt fagets formål og undervisning ikke nødvendigvis er de samme som mine refleksjoner rundt fagområdet. Med lukkede svarkategorier tvinger jeg respondentene til å ta et valg mellom legitimering, nytte og kritisk danning, mens det er mulig at respondentene ikke oppfatter disse som reelle formål med faget, og i langt mindre grad ser noen motsetning mellom dem. Nå undersøker jeg i noen grad respondentenes forhold til svarkategoriene gjennom faktoranalyser av den interne samvariasjon mellom indikatorer, i Kapittel 5, men gjennom å faktisk spørre noen lærere om hva de legger i fagområdets og fagets formål uten prekodete svaralternativer får vi et mer *ærlig* eller *spontant* bilde av hva de tenker på. Tanken er at denne kunnskapen kan være til nytte når det kvantitative materiale skal analyseres og

resultatene fortolkes. Lærernes fordeling på de kategoriserte variablene kan ses i lys av hva lærerne selv vektlegger når de blir bedt om å reflektere omkring samfunnskunnskapen og dens tema. Jeg skaper meg et bedre bilde av hvordan lærerne tenker om fagområdet og lærerrollen, som sammen med det kvalitative materialet vil gi økt innsikt i samfunnsfaglærernes verden.

Slike kvalitative intervju med åpne spørsmål kan ta flere former fra det helt ustrukturerte, som en ikke styrt samtale mellom forsker og informant, til et veldig strukturert opplegg hvor spørsmål er formulert på forhånd og rekkefølge forutbestemt (Thagaard, 2009, ss. 88-89). De fleste som skal utføre kvalitative intervjuer velger imidlertid en semistrukturert tilnærming der man på forhånd har utarbeidet en intervjuguide med fastlagte temaer, men der man står fritt til å justere på rekkefølgen underveis. I min intervjuguide hadde jeg konkrete spørsmål i en gitt rekkefølge som startet med informantens bakgrunn og erfaring som lærer før vi dreide over mot litt mer begrepsrettede spørsmål og perspektiver på faget. Til slutt fikk kandidaten anledning til å utdype eventuelle tanker om tidligere spørsmål/tema som hadde vært oppe til diskusjon. Tanken var å ikke følge intervjuguiden skjematisk, men å kunne hoppe litt fram og tilbake og endre litt på spørsmål underveis. Dette ble til en viss grad gjort, men samtidig var jeg opptatt av å komme gjennom alle spørsmålsformuleringer. Noen spørsmål kunne imidlertid bli utelatt dersom jeg mente at informanten allerede hadde svart på dette. Og i noen tilfeller fikk informanten oppfølgingsspørsmål, eller invitasjon til å utdype noe nærmere. Intervjuene kan nok omtales som semistrukturerte, men noe nærmere det strukturerte enn det ustrukturerte. Samtlige intervjuer tok rundt 30 minutter, og samtlige intervju ble også tatt opp som lydspor ved hjelp av mobiltelefon, og senere transkribert. Intervjuguiden er tilgjengelig som Vedlegg 4.5.3.

Det er videre flere prosedyrer for å velge ut informanter til kvalitative intervjuer, men i kvalitative analyser er alltid utvalget strategisk. Det vil si man velger seg informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2009, s. 55). I mitt tilfelle var det viktig med størst mulig variasjon i informantenes utdanningsbakgrunn og eventuelt også lærererfaring, fordi jeg ønsker å undersøke hvordan lærere med forskjellig bakgrunn oppfattet bestemte begrep eller formål. Et utvalg på fem er imidlertid ganske begrenset, men kan fortsatt hjelpe oss til å forstå lærernes oppfatninger av fagområdet. Når man skal gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere risikerer man å møte de samme utfordringer som ved spørreundersøkelser, nemlig at etterspørselen er stor og få

lærere føler de har tid til å delta. For å få tak i lærere benyttet jeg meg først og fremst av noen *døråpnere* som jeg selv kjenner og som har gode kontakter innen skoleverket. De la så fram utfordringer for sine bekjente, og så tok jeg kontakt med aktuelle kandidater de påfølgende dagene. Dette var inngangsporten til tre av informantene. Samtlige av disse tre informantene underviser på en ungdomsskole i Trondheim, men har alle forskjellig utdanningsbakgrunn og erfaring som lærer. Den fjerde informanten fikk jeg tak i gjennom forespørsel på en *Facebookgruppe*, og hun arbeider ved en skole i Oslo. Den femte informanten fikk jeg kontakt med gjennom bekjentskap på en annen lærerutdanning og vedkommende er lærer på en ungdomsskole et stykke utenfor Trondheim. Det er viktig å framheve at alle informanter underviste samfunnsfag på ungdomsskolen i skoleåret 2014-2015, og at jeg ikke kjente noen av informantene fra før.

Et viktig prinsipp i enhver forskningssammenheng er at deltakelse som informant innebærer videre et informert samtykke (Thagaard 2009, s. 26). Det vil si at respondentene som gir uttrykk for at de kan delta skal ha informasjon om prosjektet før de gir sitt samtykke, og at de kan avbryte sin rolle som informant når de selv eventuelt ønsker det. I kvalitativ forskning kan det med informert samtykke være vanskelig fordi man ikke ønsker å fortelle så mye om prosjektet at det kan påvirke svarene, samtidig som informantene skal få nok informasjon til å selv vurdere om han eller hun vil delta. I mitt tilfelle ga jeg informasjon om at dette dreide seg om et PhD-prosjekt om samfunnskunnskap på ungdomsskolen, og at jeg allerede hadde et kvantitativt materiale, men ønsket å snakke med noen lærere for å få et mer komplett bilde av lærernes refleksjoner rundt og undervisning av fagområdet. Det var ingen informanter som uttrykte noe skepsis mot dette, og heller ingen som ytret ønske om å avslutte i løpet av intervjuet. Jeg vil også påpeke at informantene allerede da de ble forespurt om intervju ble informert om at de ville bli behandlet som anonyme. Ifølge Thagaard (2009, s. 27) er prinsippet om konfidensialitet sentralt i all forskning, og dette innebærer at forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner. Forskningsmaterialet må derfor anonymiseres og det må stilles strenge krav til oppbevaring av lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Lydfiler eller transkriberte intervju inneholder derfor ikke navn eller skole, og lydfil vil også bli slettet så snart dette prosjektet er avsluttet. Prinsippet om informantenes anonymitet kan imidlertid gå på bekostning av forskningens pålitelighet og etterprøvbarehet fordi det er min fortolkning av

materialet som kommer til uttrykk. Ifølge Thagaard (2009, s. 27) bør kravet til konfidensialitet imidlertid gå foran kravet om etterprøvbarehet, og jeg har derfor valgt å behandle informantene anonymt.

For å skille mellom de fem informantene har jeg i analysen i stedet for navn valgt å omtale dem etter utdanningsbakgrunn eller yrkestittel som *Allmennlærer*, *Adjunkt*, *Historiker*, *Statsviter*, og *Samfunnsfagdidaktiker*. Av disse er det adjunkt og allmennlærersom har mest erfaring med omtrent 20 år i skolen. Historiker og fagdidaktiker har 4-5 års erfaring, og statsviter har bare 1-2 års erfaring. En kort beskrivelse av de fem informantenes kjønn og erfaring er presentert i Tabell 4.5.2.

Tabell 4.5.2 Informanter kvalitativt intervju

Informant	Kjønn	Fagspesialisering	Erfaring som lærer
Statsviter	K	Mastergrad i statsvitenskap	1-2 år
Historiker	M	Mastergrad i historie	4 år
Fagdidaktiker	K	Mastergrad i samfunnsfagdidaktikk	5 år
Adjunkt	K	Cand.mag i religionsfag og sosiologi	20 år
Allmennlærer	K	Musikk og MSN	20 år

4.6 Noen avsluttende betraktninger

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan lærernes utdanning og fagkompetanse påvirker deres oppfatning av samfunnskunnskap og deres oppgitte undervisning, med fokus på hvorvidt de vektlegger *kritisk danning*. I innledning og teorikapitler har jeg argumentert for viktigheten av at lærerne formidler samfunnskunnskapens tema på en måte som gir rom for problematisering av fagstoff og en utvikling av elevenes evne til selvstendig tenkning og vurdering, noe som det i styringsdokumenter argumenteres for at blir stadig mer viktig i dagens samfunnsutvikling. Jeg har videre argumentert for at akademia og de vitenskapsdisipliner som samfunnskunnskapen bygger på har et ansvar og kan utgjøre en forskjell, blant annet fordi de formidler en refleksiv kunnskapsform som setter *kunnskap* i perspektiv, setter spørsmålstegn ved vedtatte sannheter, og bidrar til en deliberativ demokratisk diskusjon. Jeg forsøker å kartlegge hvordan lærerne tenker rundt samfunnskunnskapens formål og undervisning gjennom konkrete spørsmål og lukkede

svarkategorier som jeg ber lærerne forholde seg til. Jeg antar da at lærerne tenker og kontekstualiserer sin egen rolle og undervisning etter de samme perspektiver eller begrep som det jeg gjør med min bakgrunn som statsviter og samfunnsfagdidaktiker. Det gjør ikke nødvendigvis lærerne.

En av samfunnsvitenskapens største utfordringer ligger i det at våre observasjoner av den virkelige verden alltid vil være preget av våre forutsetninger og etablerte antakelser. Den virkelige verden vil alltid være forskjellig fra den observerte, og det vil være vanskelig for oss å få objektiv og upåvirket informasjon om sosiale prosesser (e.g. Moses & Knutsen, 2012). Noen vil gå så langt som å hevde at det for samfunnsvitenskapen derfor vil være lite hensiktsmessig å forsøke å avdekke virkeligheten, når dette uansett vil innebære en fortolkning. Hvordan kan man vite at én fortolkning er bedre eller mer riktig enn en annen? Men som argumentert av flere (e.g. Moses & Knutsen, 2012; Shapiro, 2009) bør man ikke la seg forhindre av slike utfordringer, men heller forsøke å skape seg et best mulig bilde av verden med de redskaper (metoder) man har til rådighet. Man bør være ydmyk og ta høyde for egne perspektiver og egne fortolkninger, og for at verden er kontekststøttet og foranderlig, men man bør ikke la seg forhindre fra å forsøke. Det å vise ydmykhet i forhold til hvor mye man egentlig kan vite om den virkelige verden er en viktig akademisk norm (Engelstad, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 2005, s. 58) og noe enhver forsker bør etterstrebe.

I innsamlingen av mitt datamateriale har jeg i stor grad tatt utgangspunkt i mine teoretiske forventninger og utarbeidet spørsmål og svarkategorier basert på dette. Respondentenes svar vil derfor være mediert eller formidlet gjennom en tilpasning til mulige svarkategorier. Svarene kan også være preget av at respondentene svarer i tråd med det de tror jeg forventer heller enn i tråd med hva de reelt sett mener. Dette er en utfordring i all datainnsamling der man benytter spørreskjema eller intervju at man lager en situasjon der respondentene må svare på noe, eller redegjøre for sin kompetanse på en måte de ellers ikke ville gjort. Det er forskeren som stiller spørsmål, og den som blir intervjuet forsøker å komme opp med akseptable svar. Ifølge Dingwall (1997) vil det datamaterialet man ender opp med være sosiale konstruksjoner, basert på den måten respondenten eller informanten har forsøkt å framstille seg som, i lys av spørsmålene. Men som sagt, dette er utfordringer vi må ta med i våre betraktninger omkring respondentenes holdninger og uttrykk, og det bør ikke forhindre oss fra å prøve å skape et bilde av lærernes forhold til samfunnskunnskapen. Vi må imidlertid være

ydmyk, både overfor muligheten av at dataen er konstruert fra respondentens side, i samsvar med det de tror jeg forventer, og for at vi fortolker materialet i lys av våre forventninger. Dette er viktige refleksjoner i fortolkningen av det kvalitative så vel som kvantitative materialet.

Særlig i innsamling av det kvantitative materialet kjenner jeg på muligheten for at de perspektivene på samfunnskunnskapen som jeg tar utgangspunkt i, ikke trenger å være gode representasjoner av lærernes faktiske holdninger og oppfatninger. Det er også en mulighet for at lærerne ikke har reflektert så mye over samfunnskunnskapens formål i den hektiske lærerhverdagen. Når man stiller lukkede spørsmål som respondentene skal forholde seg til risikerer man at de svarer på spørsmål eller påstander som de egentlig ikke har noen mening om. I så måte tenker jeg at jeg kanskje kunne vært mer konkret og spurt mer presise spørsmål om lærernes handlinger, av typen hvor ofte eller når gjorde du noe sist, men det ville vært vanskelig å fange opp mulige holdninger og perspektiver på denne måten. I neste kapittel vil jeg imidlertid, ved hjelp av faktoranalyse, analysere om det synes å være samsvar mellom de ulike indikatorer på et fenomen, da det burde indikere at det faktisk finnes en holdningsdimensjon hos lærerne og hvor intens denne eventuelt er. Hvis en gruppe lærere har en kritisk dannende holdning til samfunnskunnskapen bør de ha krysset svært viktig på indikatorer som er ment å måle kritisk dannende holdning, men mindre viktig på indikatorer som måler et nytteperspektiv eller et legitimerende perspektiv på samfunnskunnskapen. Kapittel 5 er følgelig viet til først å analysere perspektiver på samfunnskunnskapens formål, og hvorvidt vi i det hele tatt kan snakke om ulike perspektiver hos lærerne. Deretter analyserer jeg lærernes rapporterte undervisningspraksis, også ved hjelp av faktoranalyse, for å se om vi kan snakke om ulike former for kritisk dannende undervisning.

Kapittel 5: Lærernes oppfatninger av samfunnskunnskap og beskrivelse av egen undervisning

5.1 Innledning

I dette kapitlet analyserer jeg to av studiens avhengige variabler.⁵¹ Jeg undersøker hvorvidt lærerne har ulike oppfatninger av samfunnskunnskapens formål, og om disse er i tråd med min begrepsmessige inndeling mellom samfunnskunnskapens formål som kritisk dannende, nyttig eller legitimerende. I samfunnsdidaktisk litteratur settes gjerne de ulike forståelsene av fagområdet opp mot hverandre (Børhaug, 2005; Børhaug & Christophersen, 2012; K. C. Clausen, 2007; Hunnes, 2015), men det er usikkert hvorvidt lærerne tenker omkring fagområdet på samme måte. Ved å undersøke hvordan lærerne plasserer seg på ulike indikatorer på fagområdets formål, er det mulig å gjøre en vurdering av hvorvidt lærerne har lignende eller eventuelt andre refleksjoner rundt fagområdet. For at det skal gi mening å se på betydningen av faglig kompetanse i Kapittel 6, er det en forutsetning at lærerne synes å ha noen oppfatninger om fagområdet som er i tråd med de begrepsmessige forventningene jeg har.

Den andre avhengige variabelen som blir undersøkt i dette kapitlet er lærernes selvrapporterte undervisningspraksis, i et kritisk dannelsesperspektiv. For å måle dette har jeg konstruert en skala, basert på 11 indikatorer på kritisk dannende undervisning. En høy samlet verdi eller gjennomsnittsverdi på denne skalaen indikerer en høy grad av kritisk dannende undervisning. Kritisk dannende undervisning kan imidlertid bestå av flere former for undervisning, slik som begrepsproblematisering, sammenligning på tvers av land og tid, og vektlegging av forskningsmetode og kritisk kildehandtering. Ved å benytte faktoranalyseteknikker som analyserer den interne reliabiliteten eller kovariansen mellom ulike indikatorer, kan jeg skape et bilde av hvordan ulike former for kritisk dannende undervisning henger sammen. Dermed kan jeg utvikle noen mer nyanserte variabler før jeg

⁵¹ Formålet med disse analysene er å vurdere den indre reliabiliteten eller kovariansen mellom indikatorer på en skala, noe som igjen kan si noe om det faktisk eksisterer ulike perspektiv på samfunnskunnskapen blant lærere. Til sammen er det fire avhengige variabler i studien, men jeg foretar ingen univariat analyse av lærernes oppfatning av fagkunnskap hos samfunnsfaglærerne, og heller ikke av lærernes oppfatning av egen kunnskap da dette kommer til uttrykk når vi skal vurdere forholdet mellom uavhengige og avhengige variabler i Kapittel 6.

skal sammenligne ulike utdanningsgrupper i Kapittel 6. Kapittel 5 er derfor på flere måter et forarbeid til Kapittel 6 som fokuserer på forholdet mellom lærerkompetanse og kritisk danning.

5.2 Lærernes perspektiv på samfunnskunnskapen

Når jeg snakker om perspektiver på samfunnskunnskapen i dette prosjektet følger jeg Aase (2005, s. 15) og sikter til fagområdets begrunnelser. Ikke bare slik disse står nedfelt i læreplanen i skriftlig form, men begrunnelser slik de også henger sammen og kommer til uttrykk gjennom fagets eller fagområdets historie og de felles verdier som samfunnet bygger på. Begrunnelsen er avgjørende for et fag eller fagområdes mål, og bestemmende også for det mest sentrale innhold og dets arbeidsmetoder. Det er nettopp en slik enhetlig forståelse av hva formålet med samfunnskunnskap skal være som ifølge Børhaug (2005, s. 171) er en utfordring. Han hevder videre at fagområdet kan begrunnes ut fra minst tre ulike perspektiver: nytte, politisk styring og danning som til dels drar faget i ulike retninger. Jeg har valgt å koble disse betraktningene også opp mot annen forskning og nyere styringsdokumenter og tenker at vi kan skille mellom et kritisk dannende skolefag som vektlegger at elevene skal utvikle sin kritiske og selvstendige tenkning, et instrumentelt eller nyttig syn på fagområdets formål som først og fremst vektlegger at fagområdet må bidra til at elevene utvikler kunnskap som er nyttig for den enkelte eller bidra til samfunnets produktivitet, og et legitimerende syn på fagområdet som kan sammenlignes med det å framstille for eksempel demokrati og menneskerettigheter i en verdiformidlende kontekst uten å diskutere utfordringer eller motforestillinger. Vi kan finne rom for alle disse begrunnelsene i dagens læreplaner, men hva lærerne opplever som fagets viktige formål vet vi ikke så mye om.

Som beskrevet i delkapittel 4.2 har jeg valgt å samle inn data på lærernes perspektiv på fagområdet på to måter. Først ved å presentere de tre formåla med samfunnskunnskapen direkte for lærerne og be dem gi en vurdering av hvor viktig de ulike formåla med samfunnskunnskapen er. I tillegg har de blitt bedt om å komme med en rangering av de ulike formåla etter viktighet. Deretter ble lærerne spurt om sine holdninger til fagområdet ved å ta stilling til tilsammen 12 påstander. De 12 påstandene, som skulle vurderes fra 1 = *ikke viktig* til 5 = *svært viktig*, representerte alle et av de tre perspektivene (danning, legitimering eller nytte). Fire påstander blir altså brukt som indikatorer på hver perspektiv. Dersom det skal gi noen mening å konstruere en skala rundt indikatorene, forutsetter dette en viss samvariasjon

mellom indikatorene som antyder om de faktisk uttrykker en holdningsdimensjon hos respondentene. Det er imidlertid mulig å undersøke samvariasjonen og gi en vurdering av den indre reliabiliteten i form av *Chronbach's Alpha*. Dette må kunne omtales som en teoribekreftende faktoranalyse, fordi man forsøker å bekrefte det man antar i form av empiriske analyser av datamaterialet. En faktoranalyse kan imidlertid også være eksplorerende, og brukes til å lete etter andre sammenhenger eller holdningsdimensjoner i materialet. Jeg utfører begge deler knyttet til lærernes perspektiv på samfunnskunnskap. Som en innledning til dette tar jeg kort for meg hvordan respondentene fordeler seg da de blir mer direkte spurt om å gi en vurdering av samfunnskunnskapens formål. I Tabell 5.2.1 presenteres derfor hvordan lærerne fordeler seg når de blir bedt om å vurdere viktigheten av de ulike påstander på en skala fra 1 = lite viktig til 4 = svært viktig. Jeg vil samtidig understreke at selv om de ulike påstandene representerer ulike perspektiver på faget (legitimering, nytte, kritisk danning), ble ikke perspektivene nevnt i spørsmålsformuleringen. Der var det kun påstanden som ble gitt uttrykk for. Tabellen viser gjennomsnittsverdien for hvert enkelt perspektiv, samt standardavviket. Gjennomsnittet sier noe hvor viktig lærerne synes de ulike formål er, mens standardavviket forteller hvor stor spredning det er i lærernes svar. Altså, jo høyere standardavvik, jo større variasjon er det i lærernes svar.

Tabell 5.2.1 Lærernes vurdering av viktigheten av følgende formål med samfunnskunnskapen

<i>Hvor viktig er følgende formål med samfunnskunnskapen?</i>	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
<i>Å bidra til å videreføre grunnleggende verdier og samfunnsinstitusjoner ved å formidle gode holdninger (Legitimering) (Spm.27)</i>	3,75	,469	258
<i>Utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter slik at de forbedrer sin evne til å orientere seg i samfunnet (Nytte) (Spm.28)</i>	3,59	,561	248
<i>Å myndiggjøre elevene som tenkende, handlende og frigjørende subjekt som innser at samfunnsinstitusjonene og sosiale ordninger kan diskuteres og forandres (Danning) (Spm.29)</i>	3,59	,569	259

Ut fra Tabell 5.2.1 kan vi lese at lærerne som deltok i undersøkelsen synes at samtlige formål med samfunnskunnskapen er viktig, da alle tre perspektiver på fagområdet har gjennomsnittsverdier over nest høyeste verdi som er 3 = ganske viktig. Faktisk har hele 111

respondenter, hele 45%, krysset av for svært viktig på samtlige tre formål.⁵² Det viktigste vi kan lese ut fra tabellen synes altså å være at lærerne anser samtlige formål med samfunnskunnskapen som viktig eller svært viktig, men i den grad noe anses som viktigere enn noe annet så er det det legitimerende perspektivet som blir vurdert som viktigst av flest lærere. Frekvensanalyser av samtlige perspektiv viser at nesten 77% av de lærerne som har svart på undersøkelsen anser dette som svært viktig, men henholdsvis 62,9% og 62,7% anser nytte og danning som svært viktig.⁵³ Det er også svært lite variasjon i standardavvik, men det er også for legitimeringsperspektivet at variasjonen i respondentenes svar er lavest. Legitimeringsperspektivet, slik det er operasjonalisert her, synes altså å ha litt mer oppslutning blant lærerne enn nytte- og dannelsesperspektivet. Det at samtlige formål anses som svært viktig kan bety at lærerne egentlig ikke har reflektert så mye over samfunnsfagets formål, og at de heller ikke ser noen motsetninger mellom de tre perspektivene. Jeg ville imidlertid tvinge de til å ta en avgjørelse om hva de anser som viktigst, og hadde derfor lagt inn ett spørsmål, med samme ordlyd for hvert perspektiv, hvor de ble bedt om å rangere de tre perspektivene etter viktighet (Spm.30). I denne rangeringen var det imidlertid dannelsesperspektivet som kom sterkest ut. Litt over halvparten, 54,4%, listet alternativet med danning som samfunnskunnskapens viktigste formål, etterfulgt av legitimeringsperspektivet som ble valgt av 27% av respondentene. Resultatet i rangeringen er altså noe avvikende fra resultatet i Tabell 5.2.1 og en sannsynlig konklusjon er derfor at lærerne ikke har noen vesentlige prioriteringer i forhold til fagets formål, og synes alle tre formål er viktig når de får mulighet til å krysse av for det.

Det kan imidlertid være utfordrende å forholde seg til de tre perspektivene, og det gir derfor mening å dele de opp i mer konkrete indikatorer. Jeg delte hvert perspektiv opp i fire mer konkrete påstander eller formål, i den hensikt å konstruere likertskalaer for hvert formål. Her ble de bedt om å vurdere viktigheten på en skala fra 1 = ikke viktig til 5 = svært viktig, fordi det er anbefalt å ha et midtpunkt når man skal konstruere en likertskala. Resultatet foreligger i Tabell 5.2.2, der det er gitt uttrykk for gjennomsnitt og standardavvik for de til sammen 12

⁵² Dette er ikke rapportert i tabellform, men jeg finner tallet ved å legge sammen den samlede verdien til hver respondent på samtlige 3 formål. Jeg finner da at 111 respondenter, eller 45% har verdien 12, som betyr at de må ha krysset for svært viktig på alle tre.

⁵³ Frekvensanalysene er ikke rapportert.

påstandene om fagets formål (spm.26). De er sortert etter hvilket perspektiv jeg oppfatter de fire påstandene å være et uttrykk for.

Tabell 5.2.2 Hvor viktig er følgende formål med samfunnskunnskapen? ⁵⁴

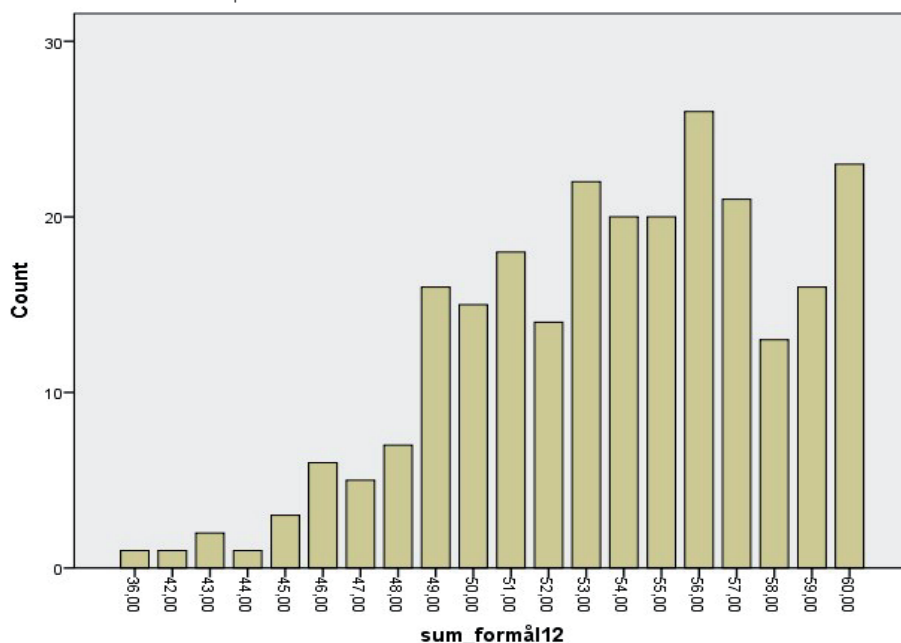
Danningsperspektivet	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
<i>D1: Å utvikle elevenes kritiske og uavhengige tenkning</i>	255	4,92	,275
<i>D2: Å utvikle elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon</i>	254	4,50	,581
<i>D3: Å bevisstgjøre elevene om samfunnets kompleksitet</i>	255	4,53	,620
<i>D4: Å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold</i>	255	3,74	,741
Legitimeringsperspektivet			
<i>L1: Å utvikle elevenes politiske og sosiale engasjement</i>	255	4,40	,662
<i>L2: Å utvikle elevenes toleranse og forståelse for det flerkulturelle</i>	254	4,77	,566
<i>L3: Å utvikle elevenes oppslutning om demokratiske verdier</i>	255	4,73	,519
<i>L4: Å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk</i>	255	4,49	,675
Nytteperspektivet			
<i>N1: Å utvikle elevenes evne til å stå for det de selv mener</i>	254	4,69	,578
<i>N2: Å bevisstgjøre elevene om sine rettigheter som samfunnsborgere</i>	255	4,38	,688
<i>N3: Å hjelpe elevene til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte</i>	254	4,59	,594
<i>N4: Å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet</i>	254	4,15	,796

Respondentenes gjennomsnittsverdier indikerer at jeg møter noen av de samme utfordringene her som det jeg møtte i den enklere operasjonaliseringen av fagets formål, nemlig at lærerne krysser av for svært viktig på samtlige påstander. Kun D4, *å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold*, har en gjennomsnittsverdi under 4. Et frekvensdiagram, illustrert ved Figur 5.2.1, viser respondentenes samlede verdi for alle indikatorer. Her kan vi se at det er noe variasjon mellom respondentene. Respondenter

⁵⁴ Jeg vil understreke at selv om påstandene i Tabell 5.2.2. er framstilt etter hvilket perspektiv de er ment å representere er de i mer tilfeldig rekkefølge i Survey spørsmål 26.

som har gitt verdien 1= *ikke viktig*, på samtlige formål ville oppnå poengsummen 12, mens respondenter som krysset 5= *svært viktig*, på alle formål ville oppnå poengsummen 60. Laveste oppnådd poengsum er 36 (en respondent), mens 23 respondenter av omtrent 250 har krysset 5=svært viktig på alt. Figur 5.2.1 viser at det er noe variasjon selv om figuren er venstreskjev fordi mange kysser av for viktig eller svært viktig på de fleste indikatorer.

Figur 5.2.1 Grafisk fordeling av respondentenes totale poengsum på 12 indikatorer på formål med samfunnskunnskapen



Det er noen utfordringer knyttet til det å sammenligne de ulike indikatorer for å se hvilken indikator som har størst og minst oppslutning, da noen indikatorer kanskje er mer generelle enn andre. D1, *å utvikle elevenes kritiske tenkning*, befinner seg på et ganske generelt nivå, og det er også det formålet som har fått størst oppslutning. Vi kan sammenligne det med N4, *å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet*, eller L4, *å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk*. De sistnevnte indikatorer er i større grad knyttet til et tema og viktigheten forbindes kanskje mer med temaet enn med hvorvidt det innebærer legitimering, danning eller nytte. Det er likevel litt interessant at det formålet som har fått minst oppslutning er D4, som dreier seg om *å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige analyser av samfunnsforhold*. D4, som dreier seg om å utvikle elevenes metodologiske og analytiske ferdigheter, er også den indikatoren som har størst standardavvik (Tabell 5.2.2) og dermed

den største graden av variasjon i lærernes respons. Altså, noen er opptatt av metode og analyse, mens andre ser på det som mindre viktig enn andre formål. Nå er det imidlertid ikke bare hva lærerne anser som viktigst som er formålet med dette kapitlet, men like mye å undersøke samvariasjonen mellom de ulike indikatorer. Det at det faktisk er noe variasjon i hvordan lærerne vektet viktigheten av ulike formål gjør det mulig å se hvordan indikatorer passer sammen rent empirisk. Det er dette vi kan gjøre gjennom ulike faktoranalyser.

5.3 Faktoranalyser av lærernes perspektiver på samfunnskunnskap

Faktoranalyse er en metode for analyse av et datamateriale der man er ute etter å teste en teoretisk konstruert faktormodell som man hadde før man begynte å analysere data, eller man har et stort antall variabler og er interessert i å gruppere variabler til et mindre antall. I førstnevnte tilfelle kaller man det en teoribekreftende faktoranalyse fordi man ønsker å se hvorvidt teorien stemmer med de data som foreligger. I sistnevnte tilfelle kaller man det en eksplorerende faktoranalyse fordi man leter etter sammenhenger som kan strukturere eller redusere datamengden. I mitt tilfelle har jeg teoretiske forventninger til hvilke perspektiver lærerne har på samfunnskunnskap, men jeg er noe usikker på om det faktisk er slik i det empiriske materialet (S.-E. Clausen, 2009, ss. 16-17). For meg vil det derfor være fornuftig å starte med en teoribekreftende faktoranalyse, men eventuelt fortsette med en eksplorerende faktoranalyse som kan gi et bilde av eventuelt alternative holdningsdimensjoner hos lærerne.

5.3.1 Teoribekreftende faktoranalyse av samfunnskunnskapens formål

I en teoribekreftende faktoranalyse spesifiserer og beregner vi parameterne til en bestemt modell, og da bestemmer vi selv antall parameterestimater som skal beregnes og hvilke variabler som skal lade på hver faktor (S.-E. Clausen, 2009, s. 47). Dette er en slags reliabilitetstest av den teoretiske modellen der vi kontrollerer den interne kovariansen mellom indikatorene. For at det skal gi mening å konstruere en skala basert på de antatte indikatorene må det være en viss samvariasjon mellom indikatorene. Intern samvariasjon kan være en indikasjon på at det eksisterer en underliggende latent holdningsdimensjon hos lærerne som er representert ved de ulike indikatorer. Hvis indikatorene ikke samvarierer blir det vanskelig å snakke om en slik latent variabel, og det gir liten mening å konstruere en likertskala basert på respondentenes plassering på for eksempel indikatorene for kritisk danning.

Som mål på den interne reliabiliteten bruker jeg *Chronbach's Alpha* = α . Chronbach's Alpha representerer en reliabilitetstest for den interne korrelasjonen mellom indikatorene på hvert perspektiv og uttrykkes på en verdi fra $-\infty$ til 1. Negativ α betyr negativ korrelasjon, og jo sterkere den interne korrelasjonen mellom indikatorene er jo høyere verdi vil α uttrykke. Noen hevder at α bør være minst 0,7 før vi kan begynne å konstruere en latent variabel, men andre vil hevde at man ikke bør la seg begrense av dette, men heller ta hensyn til den begrensede korrelasjonen når resultatet diskuteres. Ifølge Cohen m. fl. (2007) vil $\alpha > 0,9$ vise veldig høy reliabilitet, $\alpha > 0,8$ vise høy reliabilitet, mens $\alpha > 0,7$ indikere akseptabel reliabilitet, $\alpha > 0,6$ viser begrenset reliabilitet, og $\alpha > 0,5$ er lav reliabilitet. Alt lavere enn 0,5 vil være uakseptabel reliabilitet. Ifølge Cohen m. fl. (2007) kan man også forvente en noe lavere α når det er lite variasjon i respondentenes svar, men samtidig kan man hevde at liten variasjon i respondentenes svar kan være et tegn på at holdningsdimensjonene ikke er så sterke. Tabell 5.3.1 viser α for de ulike perspektivene: kritisk danning, legitimering og nytte, med de indikatorer jeg har utviklet for hvert perspektiv (Spm.26). Kolonnen lengst til høyre viser α hvis den gitte indikatoren tas ut av analysen. Hvis tallet er lavere enn den totale α er det et tegn på at indikatoren utgjør et bidrag til den latente holdningsdimensjonen.

Verdiene i Tabell 5.3.1 viser at de dimensjonene ved samfunnskunnskapens formål som jeg bruker som utgangspunkt, kun har begrenset reliabilitet i det empiriske materialet ($\alpha > 0,6$, men $\alpha < 0,7$). For perspektivet kritisk danning vil det imidlertid være fornuftig å ta bort D1, *å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning*, da denne svekker reliabiliteten til gruppen. Den svekkende effekten av denne indikatoren er trolig relatert til at det er svært høy oppslutning og lite variasjon på denne indikatoren i datamaterialet. Dersom de andre indikatorene beholdes ender vi med en α på 0,65 som tross alt er en begrenset reliabilitet men ikke uakseptabel. Å ta ut D2, D3, eller D4 svekker reliabiliteten til dannelsesperspektivet betydelig, og disse bør derfor beholdes. For indikatorene knyttet til legitimering ser vi noe av den samme tendensen, men her synes samtlige indikatorer å bidra til økning i α . Reliabiliteten til perspektivet er fortsatt begrenset siden $\alpha < 0,7$, men alle indikatorer bidrar til en økning i α . Det vil derfor være naturlig å bruke samtlige variabler som indikatorer på et legitimerende perspektiv på samfunnskunnskapen. For nytteperspektivet er det slik at samtlige indikatorer, med unntak av N1, synes å bidra til en økning i α . Det kan likevel gi mening å konstruere en likertskala for nytte, men ta bort N1 for å styrke skalaens reliabilitet. Men i og med at jeg får

en begrenset oppslutning om de teoretiske dimensjonene jeg undersøker, kan det være andre holdningsdimensjoner til fagets formål blant lærerne? Dette kan vi undersøke med en eksplorerende faktoranalyse.

Tabell 5.3.1: Chronbach's Alpha (α) for hvert teoretiske perspektiv (N=252)

Perspektiv	α hvis alle indikatorer er inkludert	Indikator	α hvis indikator utelukkes
Kritisk Danning	$\alpha = ,604$	D1: å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	,650
		D2: å utvikle elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon	,488
		D3: å bevisstgjøre elevene omkring samfunnets kompleksitet og at et fenomen kan forstås på ulike måter	,456
		D4: å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold	,487
Legitimering	$\alpha = ,668$	L1: å utvikle elevens politiske og sosiale engasjement	,640
		L2: å utvikle elevenes toleranse og forståelse for det flerkulturelle	,559
		L3: å utvikle elevenes oppslutning om demokratiske verdier	,588
		L4: å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk	,621
Nytte	$\alpha = ,624$	N1: å utvikle elevenes evne til å stå for det man selv mener	,646
		N2: å bevisstgjøre elevene omkring sine rettigheter som samfunnsborgere	,482
		N3: å hjelpe elevene å løse konflikter på en ikke-voldelig måte	,542
		N4: å gi elevene mulighet til en aktiv deltakelse i lokalsamfunnet	,516

5.3.2 Eksplorerende faktoranalyse av samfunnskunnskapens formål

I en eksplorerende faktoranalyse utøver vi en mer induktiv strategi og undersøker hvilke indikatorer som er så høyt korrelert at de kan avdekke en underliggende holdning hos en

gruppe lærere. I en eksplorerende faktoranalyse er ikke verken antall dimensjoner eller indikatorer per dimensjon spesifisert, men ulike faktorladninger, det vil si indikatorenes samvariasjon med de andre indikatorene er gjengitt. I Tabell 5.3.2 har jeg markert tilhørende faktorladninger for hver dimensjon med grått, og her ser vi at datamaterialet blir delt i fire heller enn tre faktorer (holdningsdimensjoner). Den første faktoren (Faktor 1) som utmerker seg bygger på tre indikatorer knyttet til dannelsesperspektivet. Det er tydeligvis betydelig samvariasjon mellom D2, *å vektlegge elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon*, og D3, *å bevisstgjøre elevene omkring samfunnets kompleksitet*, med $\alpha > 0,7$. Det er også akseptabel intern reliabilitet ($\alpha > ,65$) mellom D2 og D3 og D4, *å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige analyser*.

Tabell 5.3.2: Eksplorerende faktoranalyse av samtlige indikatorer på ulike perspektiv på samfunnskunnskapen (N=252)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
D2: Å utvikle elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon	,778	,038	,199	-,103
D3: Å bevisstgjøre elevene omkring samfunnets kompleksitet	,708	,013	,071	,245
D4: Å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold	,656	,414	-,081	,184
N4: Å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet	,525	,452	,204	-,009
N2: Å bevisstgjøre elevene omkring sine rettigheter som samfunnsborgere	,455	,409	,387	,131
N3: Å hjelpe elevene til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte	,085	,791	,160	,121
L4: Å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk	,187	,761	,307	-,042
L1: Å utvikle elevenes politiske og sosiale engasjement	,239	,029	,726	-,143
L2: Å utvikle elevenes toleranse og forståelse for det flerkulturelle	-,099	,319	,701	,245
L3: Å utvikle elevenes oppslutning om demokratiske verdier	,145	,182	,681	,128
D1: Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	,123	-,098	,272	,802
N1: Å utvikle elevenes evne til å stå for det man selv mener	,099	,395	-,146	,583

Samvariasjonen mellom D2, D3 og D4 kan tyde på at det finnes en latent holdningsdimensjon hos lærerne som er tilnærmet et kritisk dannelsesperspektiv der lærerne er opptatt av at det er viktig å bevisstgjøre omkring samfunnets kompleksitet, få elevene til å forstå

samfunnsfaglig informasjon, og utvikle evnene til å gjøre samfunnsfaglige undersøkelser. Dette er også forenlig med funnene i den teoribekreftende analysen. Det ser også ut til å være en grad av samvariasjon mellom de tre dannelsesfaktorene og N4 og N2, men denne er ikke på et akseptabelt nivå, og det vil derfor være lite hensiktsmessig å ta de med i den første holdningsdimensjonen (Faktor 1), selv om de heller ikke passer inn noe annet sted. Den neste faktoren som synes å ha relativt høy intern reliabilitet kan sies å utgjøre en blanding av nytte- og legitimeringsperspektivet. N3, *å hjelpe elever å løse konflikter ikke-voldelig måte*, og N4, *å utvikle bevissthet omkring miljø og forbruk*, virker å ha en viss samvariasjon. Jeg synes imidlertid det er vanskelig å plassere dette som en bestemt holdningsdimensjon, da jeg med bakgrunn i min begrepsforståelse ikke kan forklare denne korrelasjonen. Neste faktor jeg har markert ut (Faktor 3) består av tre indikatorer for legitimeringsperspektivet: L1, *å utvikle politisk og sosialt engasjement*; L2, *å utvikle toleranse og forståelse for det flerkulturelle*; og L3, *å utvikle oppslutning om demokratiske verdier*. Her kan vi snakke om et verdiformidlende aspekt ved fagområdet som er klart i tråd med et legitimerende perspektiv, selv om L4 ikke synes å passe inn i et legitimeringsperspektiv.

En mer generell og beskrivende oppsummering av analysen i Tabell 5.3.2 er at en eksplorerende faktoranalyse antyder at det kan eksistere en holdningsdimensjon hos lærerne som er knyttet til kritisk danning, og en holdningsdimensjon som er knyttet til et legitimerende syn på samfunnskunnskapen. Tre av de indikatorene som er ment å si noe om respondentenes syn på kritisk danning, D2, D3 og D4, synes å ha en betydelig grad av samvariasjon. Den fjerde indikatoren, D1, passer ikke inn i noen faktorladninger, noe som kan skyldes en svært høy oppslutning om denne indikatoren fra et høyt antall respondenter. Den eksplorerende faktoranalysen styrker altså antakelsen om at det faktisk finnes en holdningsdimensjon blant lærerne knyttet til kritisk danning, og at lærere som krysser av for viktig/svært viktig på en indikator også krysser av for viktig/svært viktig på de andre. Tilsvarende ser det ut til å eksistere en legitimerende holdningsdimensjon bestående av L1, L2, L3, mens den fjerde indikatoren, L4, ikke synes å passe inn. Lærere som krysser av for viktig/svært viktig på L1 synes altså å krysse av for viktig/svært viktig også på L2 og L3, men ikke nødvendigvis på L4. Høye verdier på L4 synes å heller være korrelert med høye verdier på N3.

Det er altså noen korrelasjoner mellom indikatorer som jeg ikke kan forklare med utgangspunkt i min forståelse av lærernes perspektiver, noe som igjen kan skyldes at lærernes

oppfatning av fagområdet ikke nødvendigvis er sammenfallende med mine forventninger. Identifiseringen av et legitimerende perspektiv og et kritisk dannende perspektiv på samfunnskunnskapen skaper imidlertid grunnlag for å fortsatt analysere hvordan lærernes kompetanse påvirker deres holdninger til fagområdet. Resultatene fra Tabell 5.3.2 skaper grunnlag for å også operasjonalisere disse perspektivene med bakgrunn i tre eller fire indikatorer. I Kapittel 6 vil jeg derfor, i tillegg til å analysere lærernes kompetanse i forhold til de likertskalaer som er konstruert basert på teoretiske forventninger, også analysere lærernes kompetanse i forhold til de skalaer som kan konstrueres basert på faktoranalysene. Jeg konstruerer altså to nye variabler: Danning_faktor som består av D2, D3 og D4, og Legitimering_faktor som består av L1, L2, og L3. Før jeg kommer til Kapittel 6, vil jeg også diskutere muligheten for skille mellom ulike former for kritisk undervisning med bakgrunn i operasjonalisering av lærernes selvrapporterte undervisningspraksis. Det er tema for delkapittel 5.4.

5.4 Lærernes undervisningspraksis i et kritisk danningsperspektiv

Lærernes vurdering av egen undervisningspraksis er operasjonalisert litt annerledes enn lærernes perspektiver på fagområdet. Også her har jeg konstruert en skala, men i motsetning til for variabelen *perspektiver på fagets formål*, hvor hensikten var å identifisere ulike holdningsdimensjoner, representerer alle indikatorer knyttet til denne variabelen (Spm.32-42) en *kritisk dannende undervisning*. Altså, jo høyere gjennomsnittsverdi en respondent har på de 11 indikatorene, jo mer kritisk dannende undervisning rapporterer vedkommende. Kritisk dannende undervisning kan imidlertid innebære mange ting, som det å problematisere begrep og fagstoff, sammenligne med alternativer i tid og rom, framstille kilder og informasjon i et kritisk lys, og la elevene selv arbeide med egne analyser av fagstoffet. I Tabell 5.4.1 gir jeg en framstilling av de ulike indikatorer, og hvordan lærerne vurderer sin egen undervisning av disse på en skala fra 1 = i liten grad, til 5 = i stor grad. Gjennomsnittet sier altså noe om i hvilken grad lærerne sier de vektlegger noe i sin undervisning, mens standardavviket sier noe om variasjonen i lærernes svar. Det som flest lærere sier at de i stor grad utøver i klasserommet er indikator U5, *i hvilken grad vektlegge borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel ved stortingsvalg*. I ettertid slår det meg at dette kanskje var et litt uheldig spørsmål da det kan oppfattes som om lærerne vektlegger stortingsvalg, mens det egentlig var ment som en vektlegging av borgernes begrensninger ved valg. De indikatorer som får minst

opplutning i Tabell 5.4.1 er U11, i hvilken grad elevene gis opplæring i samfunnsvitenskapens forskningsmetoder, og U9, i hvilken grad de lærer seg å selv samle inn og vurdere informasjon.

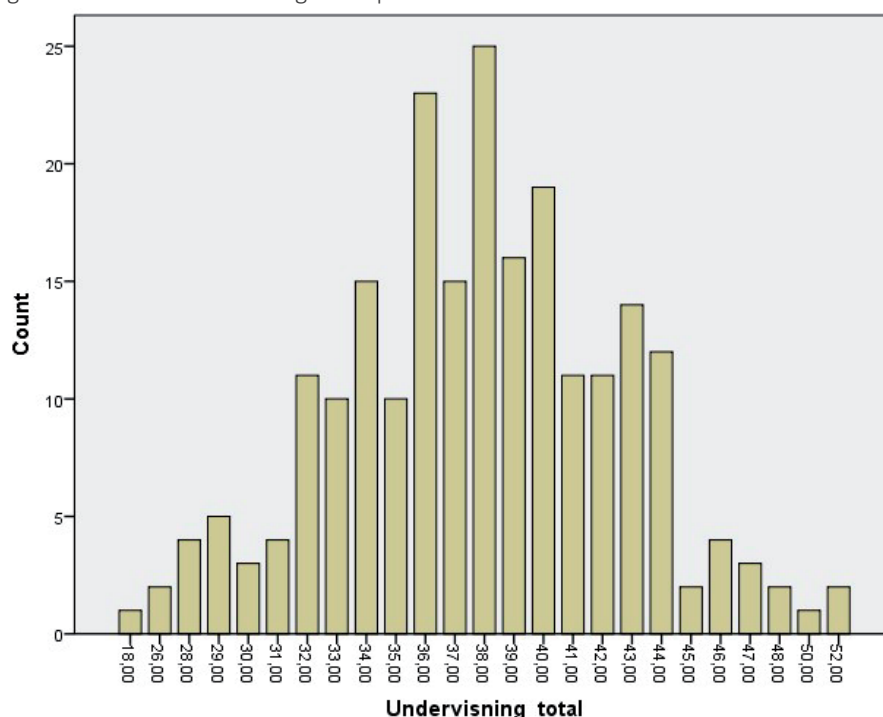
Tabell 5.4.1: Gjennomsnitt og standardavvik for indikatorer på lærernes oppgitte undervisningspraksis

Variabler/indikatorer	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
U1: I hvilken grad vektlegges samfunnsinstitusjoner (for eksempel storting, regjering, rettsvesen og helseforetak) som et resultat av politiske konflikter og kompromiss? (Spm.32)	3,51	,715	239
U2: I hvilken grad vektlegges muligheten for å endre etablerte samfunnsinstitusjoner gjennom politisk vilje og reorganisering? (Spm.33)	3,25	,695	240
U3: I hvilken grad sammenlignes dagens samfunnsinstitusjoner med samfunnsinstitusjoner i andre land? (Spm.34)	3,82	,756	240
U4: I hvilken grad vektlegges svakheter og utfordringer knyttet til demokrati som styreform? (Spm.35)	3,45	,760	240
U5: I hvilken grad vektlegges borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel ved stortingsvalg? (Spm.36)	4,04	,688	238
U6: I hvilken grad stilles det spørsmål vedrørende menneskerettighetenes universelle tilknytning? (Spm.37)	3,75	,861	239
U7: I hvilken grad problematiseres implementeringen av menneskerettigheter i lys av andre rettigheter og/eller i lys av internasjonale normer/lover. (Spm.38)	3,33	,873	240
U8: I hvilken grad redegjøres det for ulike syn på hva demokrati er og bør være? (Spm.39)	3,63	,764	240
U9: I hvilken grad lærer elevene selv å samle inn og vurdere gyldigheten av samfunnsfaglig informasjon? (Spm.40)	3,12	,853	240
U10: I hvilken grad stilles det spørsmål ved den informasjonen som læreboka presenterer? (Spm.41)	3,33	,770	239
U11: I hvilken grad gis elevene opplæring i samfunnsvitenskapens forskningsmetoder? (Spm.42)	2,60	,759	240

Skalaen som måler lærernes grad av selvrapportert kritisk dannende undervisning, har en større grad av variasjon i svar enn det som var tilfellet med perspektiver på fagområdet, og selv om mange lærere påberoper seg en stor grad av kritisk undervisning svarer mange lærere kun 3 = *i noen grad*, på enkelte indikatorer. Figur 5.4.1 gir et bilde av respondentenes fordeling

på skalaen basert på deres samlede verdi for samtlige indikatorer (Spm.32-42). Denne verdien kan strekke seg fra 11, dersom respondenten har svart 1 = *i liten grad* på alle indikatorer, til 55, dersom respondenten har svart 5= *i svært stor grad* på alle indikatorer. Sammenlignet med Figur 5.2.1 kan vi se at fordelingen er mer normalfordelt og strekker seg over en større del av skalaen.

Figur 5.4.1 Grafisk framstilling av respondentenes totale sum for indikator U1-U11



Som påpekt innledningsvis til Kapittel 5.4 er dette en noen annen type skala enn den som ble diskutert i Kapittel 5.2, da samtlige indikatorer er ment å måle det samme. Man kan gjennom en teoribekreftende faktoranalyse undersøke hvorvidt det er noen indikatorer på kritisk danning som ikke passer inn i bildet fordi de har lav samvariasjon med de andre indikatorene. Jeg utfører derfor en test av skalaens Chronbach's Alpha. Denne testen viser god intern reliabilitet med en Chronbach's Alpha på ,806 ($\alpha > 0,8 =$ høy reliabilitet). Lærere som krysser av for stor eller svært stor grad på én indikator synes også å gjøre det på de andre, og det å ta bort enkeltindikatorer gir reduksjon heller enn økning i Chronbach's Alpha. Resultatet fra denne analysen presenteres som Vedlegg 5.4.1 i Vedlegg Kapittel 5. Selv om indikatorene på lærernes selvrapporterte undervisning er ment å måle samme type undervisning, er kritisk

dannende undervisning et omfattende begrep. For eksempel viser Tabell 5.4.1 at U9 og U11, og også til dels U10, som alle innebærer en form for *hvordan-kan-du-vite-kunnskap* (e.g. Lund, 2011), er de indikatorene som lærerne sier de vektlegger minst i sin undervisning. Dette får meg til å undre på om vi kan dele opp lærernes kritiske undervisning i ulike typer eller former. Hvilke indikatorer har høy intern reliabilitet, som indikerer at de hører sammen? Jeg foretar derfor en eksplorerende faktoranalyse som kan sortere de ulike indikatorene i grupper. Resultatet fra denne er presentert i Tabell 5.4.2.

Tabell 5.4.2: Eksplorerende faktoranalyse av lærernes egenrapporterte undervisningspraksis

	Faktor		
	1	2	3
U6: I hvilken grad stilles det spørsmål vedrørende menneskerettighetenes universelle tilknytning? (Spm.37)	,871	,205	,341
U7: I hvilken grad problematiseres implementeringen av menneskerettigheter i lys av andre rettigheter og/eller i lys av internasjonale normer/lover. (Spm.38)	,851	,296	,178
U8: I hvilken grad redegjøres det for ulike syn på hva demokrati er og bør være? (Spm.39)	,653	,396	,399
U4: I hvilken grad vektlegges svakheter og utfordringer knyttet til demokrati som styreform (Spm.35)?	,617	,441	,539
U3: I hvilken grad sammenlignes dagens samfunnsinstitusjoner med samfunnsinstitusjoner i andre land? (Spm.34)	,542	,224	,490
U11: I hvilken grad gis elevene opplæring i samfunnsvitenskapens forskningsmetoder? (Spm.42)	,247	,820	,243
U9: I hvilken grad lærer elevene selv å samle inn og vurdere gyldigheten av samfunnsfaglig informasjon? (Spm.40)	,245	,764	,040
U10: I hvilken grad stilles det spørsmål ved den informasjonen som læreboka presenterer? (Spm.41)	,300	,697	,313
U5: I hvilken grad vektlegges borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel ved stortingsvalg? (Spm.36)	,226	,079	,728
U2: I hvilken grad vektlegges muligheten for å endre etablerte samfunnsinstitusjoner gjennom politisk vilje og reorganisering? (Spm.33)	,270	,233	,712
U1: I hvilken grad vektlegges samfunnsinstitusjoner (for eksempel storting, regjering, rettsvesen og helseforetak) som et resultat av politiske konflikter og kompromiss? (Spm.34).	,357	,283	,662

Tabell 5.4.2 gir noen interessante funn. For det første ser vi en ganske klar faktorinndeling, der den første faktoren (indikatorer med høy intern reliabilitet) består av variabler som kan

knyttet til problematisering av samfunnsfaglige begrep som demokrati og menneskerettigheter. De tre første indikatorene (U6, U7, U8), knyttet til problematisering av menneskerettigheter og demokrati har høy intern samvariasjon, men svakheter og utfordringer med demokrati (U4) og i noen grad det komparative aspektet (U3) kan også knyttes til den første faktoren. Det kan altså virke som det finnes en gruppe lærere som vektlegger problematisering av etablerte begrep i sin undervisning. Jeg velger å omtale dette som *Begrepsproblematisering*. Den andre faktoren består tilsynelatende av faktorer som er knyttet til selvstendige analyser og det å stille spørsmålstegn ved samfunnsfaglig informasjon, og kan også omtales som *hvordan-kan-du-vite-kunnskap* (U11, U9, U10). Dette velger jeg å omtale som *Kritisk informasjonsvurdering*. Den tredje faktoren omhandler variabler som problematiserer borgerens politiske innflytelse og eksisterende samfunnsinstitusjoner. Disse variablene er ikke knyttet til det å stille spørsmål til begrep som demokrati og menneskerettigheter, men spørsmål tilknnyttet politisk innflytelse og institusjonell endring (U5, U2, U1). Jeg velger å kalle dette *Politisk problematisering*. Et neste steg vil derfor være å konstruere nye variabler basert på respondentenes gjennomsnittskår på disse faktorene.⁵⁵ Jeg får dermed 4 mål på lærernes kritiske undervisningspraksis. En felles skala som bygger på samtlige indikatorer, et mål for kritiske undervisningspraksis knyttet til begrepsproblematisering, et mål for kritisk informasjonshåndtering, og et mål for politisk problematisering. På den måten kan jeg i Kapittel 6 belyse om lærernes kompetanse har mer betydning for en bestemt form for kritisk undervisning enn for andre.

5.5 Avsluttende kommentarer

I Kapittel 4 var jeg inne på noen utfordringer knyttet til det å samle inn data gjennom spørreundersøkelser og intervju. En slik utfordring er at man tvinger respondenten til å svare på spørsmål som de egentlig ikke har forutsetning for å svare på. Det trenger ikke å bety at de mangler kunnskap, men at de ikke har reflektert noe særlig over de problemsstillinger de blir stilt overfor. Respondentenes svar på spørsmålene blir derfor ganske tilfeldig og ikke uttrykk for reelle og veloverveide betraktninger hos respondentene. Ved hjelp av faktoranalyser som

⁵⁵ Det kan se ut til at indikatorene synes å sortere seg sammen i noen grad tilnærmet den rekkefølgen spørsmålene kommer til uttrykk i spørreskjema. Altså, man kan ikke utelukke at mønstret knyttet til begrepsproblematisering, metodisk problematisering og politisk problematisering kan ha vært påvirket av rekkefølgen på spørsmålene. Jeg tenkte derimot ikke på dette da jeg utformet spørreskjema siden jeg i utgangspunktet hadde sett for meg disse spørsmålene som indikatorer på en og samme variabel. I ettertid ser jeg at jeg kanskje kunne vært tjent med en mer tilfeldig rekkefølge på spørsmålene.

sier noe om den interne kovariansen mellom indikatorer på en holdning, kan vi likevel forsøke å si noe om eksistensen eller styrken på en bestemt holdningsdimensjon hos respondentene. Hvis det er høy intern reliabilitet mellom indikatorene på ulike holdningsdimensjoner, vil dette kunne oppfattes som et uttrykk for at holdningsdimensjonen eksisterer og er av en viss betydning blant lærerne. Mine analyser, særlig knyttet til lærernes holdninger eller perspektiv på fagets formål, viser en begrenset reliabilitet, noe som kan tyde på at lærerne i liten grad har sterke meninger knyttet til hvorvidt fagområdet skal være kritisk dannende, legitimerende eller nyttig for den enkelte elev. Det er liten variasjon i lærernes svar, og de anser de fleste formål med samfunnsfaget som viktig eller svært viktig. Den eksplorative faktoranalysen er imidlertid noe oppløftende da den indikerer at det kan finnes en legitimerende versus kritisk dannende holdningsdimensjon hos lærerne, selv om denne trolig ikke gir uttrykk for noen sterke meningsbrytninger. Jeg vil derfor, basert på denne analysen, danne to nye variabler basert på de tre indikatorene med høyest intern reliabilitet for et legitimerende og kritisk dannende syn på fagområdet.

Det var vesentlig større variasjon i lærernes svar da de ble bedt om å vurdere sin egen undervisning i henhold til ulike kriterier for kritisk dannende undervisning. Chronbach's Alpha for den interne reliabiliteten for hele skalaen var relativt høy, og antyder at lærere som krysser av for *i stor grad* på noen indikatorer også gjør det på de andre. Denne variabelen er imidlertid noe forskjellig fra den variabelen som måler lærernes perspektiv på faget fordi det ikke er noen indikatorer som representerer noen alternativ undervisning. I en ideell verden burde jeg kanskje ha hatt indikatorer for både en legitimerende og kritisk dannende undervisning for å se hvordan respondentene plasserte seg i forhold til disse. Det må bli et prosjekt for en senere anledning. Siden kritisk undervisning kan innebære mange typer undervisning, valgte jeg likevel å utføre en eksplorative faktoranalyse blant lærerne for å se om det dannet seg strukturer som indikerte at noen lærere ville være tilbøyelig til å krysse av for enkelte typer kritisk dannende undervisning. Analysen viser at respondentenes vurdering av sin egen undervisning i et kritisk dannelsesperspektiv, med lys av litt skjønn fra min side, kan sorteres i begrepsproblematisering, politisk problematisering, og kritisk informasjonsvurdering. Dette gir mulighet til å utvikle nye og mer nyanserte variabler for kritisk dannelse når betydningen av kompetanse skal diskuteres i neste kapittel. I Kapittel 6 skal jeg altså bevege meg over til forholdet mellom lærernes kompetanse og deres forståelse og undervisning av

samfunnskunnskapen, og de hypotesene som ble utarbeidet i Kapittel 3 vil bli gjenstand for analyse.

Kapittel 6: Lærernes kompetanse og deres oppfatning og undervisning av samfunnskunnskap

6.1: Innledning

I dette kapitlet skal jeg analysere hvorvidt lærernes kompetanse, i form av typen lærerutdanning, deres samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige fagbakgrunn og deres begreps- og metodekunnskap, har betydning for hvordan de oppfatter og oppgir at de underviser samfunnskunnskap. I Kapittel 3.6 utviklet jeg til sammen 12 hypoteser, og det er disse som vil bli analysert i dette kapittel. Jeg strukturerer kapitlet etter avhengige variabler og ser på hvordan lærernes kompetanse, operasjonalisert på ulike måter, kan ha betydning for verdien på de ulike avhengige variabler. Jeg bruker enkle bivariate analysemetoder i form av gjennomsnitt for de ulike utdanningsgrupper, og bruker *Eta* og *F-test* for å si noe om korrelasjonen og hvorvidt det er signifikant forskjell mellom grupper. Gjennomsnittsanalyser gir gode beskrivelser av forholdet mellom to variabler når den ene er på nominalnivå og den andre på intervallnivå (Bryman, 2008, s. 330). *Eta*² angir hvor mange % variasjonen i avhengig variabel som kan forklares med gruppetilhørighet, mens *F-test* tar utgangspunkt i denne variansen i beregningen av statistisk signifikans. Et unntak fra gjennomsnittsanalysen er i de tilfeller hvor forklaringsvariabelen er på intervallnivå, slik tilfellet er for lærernes begreps- og metodekunnskap. Her er det mer naturlig å bruke Pearsons korrelasjonskoeffisient, mens i noen tilfeller der avhengig variabel er på nominalnivå (e.g. hvilket formål synes du er viktigst), vil det være mer fornuftig å bruke en krysstabell med kjiqvadrattest. Kontrollvariabler og multivariate analyseteknikker vil bli vurdert dersom det er behov for å sjekke om en bivariat sammenheng kan være spuriøs. Jeg starter analysen ved å se på lærernes oppfatning av hvilken kompetanse som er viktig hos en god lærer i samfunnskunnskap, slik det kommer til uttrykk i H1, H5 og H10.

6.2 Hva er viktig kompetanse hos en god lærer i samfunnskunnskap?

I begrunnelsen for hypotese 1 argumenterer jeg for at allmenn-/grunnskolelærerutdannede lærere kan ha en annen oppfatning av betydningen av fagkunnskap i undervisningen av samfunnskunnskap, enn det lærere med fagbakgrunn fra universitet og høgskole har, fordi allmenn-/grunnskolelærerutdanningen har hatt mer fokus på praksisfeltet og skolens

verdigrunnlag enn på det intellektuelle (Kvalbein, 2003). Studier av nyutdannede allmennlærere har også vist at fagkunnskap har hatt lav prioritet sammenlignet med andre profesjonsutdannede yrkesgrupper (Heggen, 2005). Lærere med fagbakgrunn fra universitet eller høyskole har en utdanning som bygger på andre premisser der fagutdanningen gjerne har kommet i forkant av og vært mer omfattende enn den praktisk-pedagogiske delen av utdanningen. Utdanningen må derfor sies å bygge på vitenskapsfaglige heller enn på grunnskolenes premisser, og dermed lede til et annet syn på fagkunnskapens betydning for undervisningen. Jeg utledet derfor Hypotese 1:

H1: Lærere med en fagutdanning fra universitet eller høyskole vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

I spørreundersøkelsen (Spm.19) ble lærerne bedt om å vurdere viktigheten av henholdsvis fagkunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger, og personlige evner, for å være en god lærer i samfunnsfag. De ble bedt om å krysse av på en skala fra 1= ikke viktig til 5 = svært viktig.⁵⁶ I Tabell 6.2.1 presenteres gjennomsnittet for de ulike typer lærerutdanning og typen kunnskap, eta², og signifikansnivå basert på F-test.

Tabell 6.2.1 Viktige egenskaper hos en samfunnsfaglærer etter utdanningstype

Viktige ferdigheter	Allmenn ⁵⁷	Bachelor	Lektor	Eta ²	F-test (Sign.)
Fagkunnskap	4,75	4,91	4,85	,024	3,457 (.033)
Praktiske ferdigheter	4,09	4,14	3,92	,012	1,744 (.177)
Verdier og holdninger	4,65	4,60	4,42	,019	2,790 (.063)
Personlige evner	4,74	4,76	4,76	,001	,072 (.930)
N	96	116	64		287

Tabell 6.2.1 viser at det er signifikant forskjell mellom utdanningstype og hvor viktig lærerne synes fagkunnskap er for å være en god lærer i samfunnsfag. Denne er signifikant på et 0,05

⁵⁶ I spørreskjema er 1=svært viktig og 5=ikke viktig. Jeg har imidlertid snudd skalaen i det innsamlede materialet slik at 1 nå er ikke viktig og 5 er svært viktig. Slik vil en høyere gjennomsnittsverdi indikere høyere viktighet og tallene blir lettere å tolke.

⁵⁷ Allmenn inkluderer også grunnskolelærerutdanning, men jeg har her forkortet det noe.

nivå, og eta indikerer at utdanningstype kan forklare 2,4% av variansen i lærernes holdninger til fagkunnskap. Allmenn-/grunnskolelærerne er den gruppen som er minst opptatt av fagkunnskap, men den gruppen som har størst tiltro til lærenes fagkunnskap er lærere med bachelor/cand.mag-utdanning og ikke lektorene med masterutdanning. Viktigheten av verdier og holdninger er signifikant på et 0,1 signifikansnivå og her forklares 1,9% av variansen av utdanningstype. Som forventet er det allmennlærerne som ser på verdier og holdninger som viktigst, mens lektorene i mindre grad oppfatter dette som viktig. Det er ingen signifikant forskjell på gruppene når det kommer til betydningen av praktiske ferdigheter, men lektorene synes å være noe mindre opptatt av dette enn de andre. Personlige evner anses som viktige av alle utdanningsgrupper, og det er ingen forskjell mellom gruppene. Vi finner altså støtte for Hypotese 1, i og med at lærere med bachelor/cand.mag utdanning og lektorer synes dette er viktigere enn lærere med allmenn/grunnskolelærerutdanning, og forskjellen mellom gruppene er så betydelig at den er signifikant på et 0,05-nivå.

I Hypotese 5 foreslår jeg at lærernes utdanning i form av hvor mange studiepoeng de har i henholdsvis samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige fag også kan være av betydning for hvordan de oppfatter viktigheten av fagkunnskap versus andre egenskaper ved en god samfunnskunskapslærer. Tanken er at jo mer fagkunnskap lærerne har, jo mer opptatt vil de være av fagkunnskap, og jeg har derfor foreslått følgende hypotese:

H5: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Som diskutert i Kapittel 4, har jeg valgt å kategorisere lærernes samlede studiepoeng i samfunnsfag og samfunnsvitenskap i fire kategorier for å begrense betydningen av mulig feilrapportering og utligger. Jeg skiller mellom alle samfunnsfaglige studiepoeng (Spm.9-16) og kun samfunnsvitenskapelige studiepoeng (Spm.12- 15), og kategoriserer i 0, 1-59, 60-119 og 120 studiepoeng eller mer.⁵⁸ Tabell 6.2.2 viser frekvensfordelingen med utgangspunkt i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng. At N =312 i Tabell 6.2.2 forklares med at mange svarte på utdanningsvariablene tidlig i undersøkelsen, mens det var noe frafall

⁵⁸ Det ble gjort en skjønsmessig vurdering av det respondentene ga uttrykk for på Spm.16, og studiepoeng rapportert her ble klassifisert som samfunnsvitenskapelig eller kun samfunnsfaglig.

etter hvert. N vil derfor avta når den kobles med andre variabler. Tabell 6.2.2 viser at de fleste lærere har oppgitt studiepoeng i et samfunnsfag, men kun 24% av lærerne har oppgitt at de har studiepoeng i de samfunnsvitenskapelige disipliner som samfunnskunnskapen bygger på.

Tabell 6.2.2 Frekvensfordeling samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelige studiepoeng

	Samfunnsfag frekvens	Samfunnsfag prosent	Samfunnsvitenskap frekvens	Samfunnsvitenskap prosent
0 sp	84	26,9	206	66,0
1-59 sp	58	18,6	24	7,7
60-119 sp	51	16,3	55	17,6
≥120 sp	119	38,1	27	8,7
N	312	100	312	100

Tabell 6.2.3 viser gjennomsnittsverdien på hvor viktig de ulike respondenter synes de ulike egenskaper for en samfunnsfaglærer er etter antall samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng.

Tabell 6.2.3 Viktige egenskaper hos en samfunnskunnskapslærer etter faglige studiepoeng

Samfunnsvitenskapelige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (sign.)
Fagkunnskap	4,82	4,87	4,89	4,85	,005	,460 (,710)
Praktiske ferdigheter	4,09	4,13	4,05	3,85	,008	,756 (,520)
Verdier og holdninger	4,60	4,61	4,60	4,26	,023	2,232 (,085)
Personlige evner	4,74	4,83	4,78	4,74	,003	,311 (,817)
N	286	286	286	285		
Samfunnsfaglige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
Fagkunnskap	4,80	4,84	4,76	4,89	,013	1,228 (,300)
Praktiske ferdigheter	4,05	4,05	4,14	4,05	,002	,158 (,925)
Verdier og holdninger	4,48	4,68	4,63	4,53	,012	1,163 (,324)
Personlige evner	4,63	4,74	4,78	4,81	,021	2,046 (,108)
N	286	286	286	285		

Slik jeg har kategorisert lærernes studiepoeng, har dette liten betydning for hvor viktig lærerne oppfatter de ulike egenskaper med en god lærer i samfunnskunnskap. Det nærmeste vi kommer en signifikant sammenheng er at lærere med 120 studiepoeng i samfunnsvitenskap synes å vektlegge personlige evner i mindre grad enn lærere med et lavere antall studiepoeng. På denne variabelen kan gruppetilhørighet, forklare 2,3% av variansen og forskjellen mellom gruppene er signifikant på et 0,1 nivå. Dette er ikke nok til å bekrefte Hypotese 5. Det ser ikke ut til at lærernes fagspesifikke studiekompetanse påvirker hva de ser på som viktige egenskaper hos en lærer i samfunnskunnskap.

Videre er jeg også interessert i å vite hvordan lærernes begreps- og metodeforståelse kan ha noen betydning for hvordan de ser på viktigheten av forskjellige egenskaper hos en lærer. Lærere kan ha ulike faglige interesser og lærernes utdanningsbakgrunn trenger derfor ikke å være eneste indikator på lærernes kompetanse. De kan ha holdt seg faglig oppdatert og utviklet sin kunnskap på andre måter, og det vil være grunn til å tro at lærere som holder seg faglig oppdatert og har god begreps- og metodekunnskap også tillegger dette mer vekt i lærernes undervisning av samfunnskunnskapen. I Kapittel 3 ga jeg uttrykk for dette gjennom Hypotese 9:

H9: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil være mer opptatt av fagkunnskap som en viktig egenskap hos samfunnsfaglærerne, enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Lærernes begreps- og metodekunnskap ble operasjonalisert gjennom at jeg ba lærerne selv vurdere sin egen fagkunnskap gjennom å gi uttrykk for sin kjennskap til 20 fagbegrep (Spm. 20) og 20 metodebegrep (Spm.21), på en skala fra 1 = ingen kjennskap til 4 = svært god kjennskap. Den samlede totalsummen for hver respondent ble så brukt til å konstruere en variabel som indikerer respondentenes totale begrepskunnskap og totale metodekunnskap. Begge variabler blir på intervallnivå. Laveste mulige totalsum er 20, mens høyeste mulige totalsum er 80. Respondentenes fordeling er presentert i Vedlegg til Kapittel 6, Vedlegg 6.2.1. Laveste totalsum på metodeforståelse er 22, og høyeste 80, mens på begrepsforståelse er laveste totalsum 28 og høyeste 80. Tabell 6.2.4 gir i tillegg et bilde av hvor godt lærerne rapporterer å kjenne til både de mer generelle fagbegrepene og metodebegrepene gjennom å redegjøre for hva lærerne rapporterer som sin gjennomsnittlig kjennskap. Standardavvik er

også inkludert for å kunne si noe om hvor stor variasjon det er i respondentenes kjennskap til et begres.

Tabell 6.2.4 Lærernes selvrapporterte kjennskap til sentrale faglige og metodologiske begrep fra samfunnsvitenskapen

Begrepskunnskap	Gj.snitt	St.avik	Metodekunnskap	Gj.snitt	St.avvik
<i>Deltakerdemokrati</i>	3,35	,737	<i>Variabel</i>	3,21	,819
<i>Parlamentarisme</i>	3,66	,573	<i>Konstruktivisme</i>	2,82	,889
<i>Forholdstallsvalg</i>	2,95	,955	<i>Utvalgsrepresentativitet</i>	2,97	,917
<i>Pluralisme</i>	3,20	,862	<i>Validitet</i>	3,39	,711
<i>Korporatisme</i>	2,45	1,011	<i>Målenivå</i>	2,71	,918
<i>Folkesuverenitet</i>	3,67	,565	<i>Operasjonalisering</i>	2,61	,995
<i>Føderalstat</i>	3,28	,788	<i>Deduktiv</i>	3,02	,865
<i>Folkerett</i>	3,47	,654	<i>Fenomenologi</i>	2,35	1,053
<i>Statssuverenitet</i>	3,41	,741	<i>Spuriøsitet</i>	1,58	,941
<i>Samtaledemokrati</i>	2,48	,941	<i>Etterprøvnbarhet</i>	3,38	,755
<i>Allmenningens tragedie</i>	2,15	1,120	<i>Positivism</i>	3,07	,861
<i>Flertallstyranni</i>	3,24	,826	<i>Fagfellevurdering</i>	2,04	1,035
<i>Gratispassasjerproblemet</i>	3,09	1,016	<i>Regresjonsanalyse</i>	1,93	,938
<i>Samfunnspakt</i>	2,83	,985	<i>Kausalitet</i>	2,91	1,018
<i>Maktbalanse</i>	3,70	,547	<i>Populasjon</i>	3,59	,616
<i>Målråsjonalitet</i>	2,11	,965	<i>Signifikansnivå</i>	2,99	,949
<i>Nullsumspill</i>	1,88	1,014	<i>Korrelasjon</i>	3,02	,938
<i>Symbolinteraksjonisme</i>	1,59	,855	<i>Tautologi</i>	1,64	,963
<i>Strukturfunksjonalisme</i>	1,76	,899	<i>Utligger</i>	1,64	,917
<i>Diskursiv makt</i>	2,03	1,025	<i>Falsifisering</i>	2,51	1,055

Siden lærernes samlede begreps og metodekunnskap er variabler på intervallnivå, er det mulig å kjøre en enkel korrelasjonsmatrise mellom lærernes kunnskap og hvordan de forholder seg

til de ulike egenskaper hos en lærer. Korrelasjonsmatrisen, med Pearsons korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå (i parentes), er redegjort for i Tabell 6.2.5.

Tabell 6.2.5 Viktige egenskaper hos en samfunnsfaglærer, etter lærernes begreps- og metodekunnskap

	Begrepskunnskap (Sign.)	Metodekunnskap (Sign.)
Fagkunnskap	,033 (,607)	-,076 (,267)
Praktiske ferdigheter	-,001 (,992)	-,045 (,509)
Verdier og holdninger	,061 (,339)	-,057 (,401)
Personlige evner	,092 (,154)	,013 (,849)
N	245	217

Tabell 6.2.5 viser ingen støtte for Hypotese 9. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom lærernes selvoppgitte begreps- og/eller metodekunnskap og hvor viktig de anser de ulike egenskaper hos en samfunnsfaglærer å være. Lærernes begreps- og/eller metodekunnskap forklarer svært lite av variasjonen i avhengig variabel og vi kan forkaste H9.

Hvis jeg skal gi en kort oppsummering av analysekapittel 6.2, hvor jeg har studert lærernes holdninger til fagkunnskap hos en samfunnsfaglærer, sitter jeg igjen med bare én hypotese med signifikant støtte, Hypotese 1. Det kan altså se ut til at typen utdanning, i form av allmenn-/grunnskolelærerutdanning versus lærerutdanning som bygger på fag fra universitet/høgskole har betydning for hvilke egenskaper som anses som viktige hos en lærer, mens lærernes samfunnsfaglige eller samfunnsvitenskapelige fordykning, samt deres samfunnsvitenskapelige begreps- og metodekunnskap synes å ha svært liten betydning. Når det gjelder typen utdanning er det ikke lektorene, men lærerne med bachelor/cand.mag som oppfatter fagkunnskap som særlig viktig. Dette kan altså tyde på en noen annen fagkultur blant de som har en lærerutdanning der fokus har vært på fag mer enn på det praktisk pedagogiske. Det kan være vanskelig å forklare hvorfor dette ikke gjelder lektorer, men dette er en mindre gruppe med svært ulike utdanningsløp. En mer omfattende diskusjon av forholdet mellom lektorer og lærere med lavere grads høgskole/universitetsutdanning er mer aktuelt å diskutere dersom dette viser seg å være en generell trend, også i vurderingen av

andre hypoteser. Følgelig skal jeg ta for meg den andre avhengige variabelen i studien, nemlig lærernes oppfatninger av samfunnskunnskapens formål.

6.3 Lærernes kompetanse og deres oppfatning av samfunnskunnskapens formål

Lærernes oppfatning av samfunnskunnskapens formål ble grundig diskutert i Kapittel 5, og det ble foretatt reliabilitetstester og faktoranalyser for å si noe om eksistensen av ulike holdningsdimensjoner hos lærerne. En generell utfordring med *perspektiver på samfunnskunnskapens formål* var at lærerne hadde en tendens til å krysse av for høy viktighet av de fleste formål, og det er derfor mye som tyder på at de ikke har sterke meninger eller ser betydelige motsetninger mellom de ulike formål med fagområdet. Basert på de indikatorene jeg hadde lagt til grunn for å avdekke bestemte holdningsdimensjoner hos lærerne, fant jeg likevel delvis støtte for eksistensen av et kritisk dannelsperspektiv og et legitimeringsperspektiv hos lærerne, men ikke like stor oppslutning om et nytteperspektiv. Faktoranalysene viste også at noen indikatorer passet bedre sammen enn andre, og at det derfor kan være grunnlag for å modifisere den opprinnelige likertskalaen som måler lærernes oppfatninger av fagets formål. Jeg velger å forsøke dette i tillegg til å benytte meg av de opprinnelige teoretisk konstruerte skalaene. Jeg ender da med flere mål på lærernes perspektiv på faget, og som jeg her vil undersøke hvordan varierer med lærernes kompetanse. For det første har jeg spurt om formålet med samfunnsfaget direkte. Da får jeg en avhengig variabel på nominalnivå. Ved å kode om denne variabelen til tre dummyvariabler, kan vi få prosenten i hver lærergruppe som har prioritert de ulike perspektiver på førsteplass. Jeg velger å starte med lærernes prioriteringer av viktigste formål, samt typen utdanning i form av allmenn-/grunnskole eller annen lærerutdanning fra universitet/høgskole.

I Kapittel 3 argumenterte jeg for at lærere med en fagutdanning fra universitet eller høgskole vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som viktigere enn allmenn-/grunnskolelærere fordi de har mer kunnskap som gjør det lettere å sette samfunnskunnskapens tema i kontekst og fordi de er utdannet innen en mer refleksiv kunnskapstradisjon. På bakgrunn av dette utviklet jeg Hypotese 2:

H2: Lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

I Tabell 6.3.1 illustrer jeg hvor stor andel av lærerne i hver utdanningsgruppe som krysser av for at det viktigste formålet med samfunnskunnskapen er kritisk danning, versus hvor stor andel i hver utdanningsgruppe som krysser av for at det viktigste formålet med samfunnsfaget er legitimering eller det viktigste formålet er nytte, slik jeg har operasjonalisert disse perspektivene (Spm.30). Det ser ikke ut til å være noen sammenhenger av betydning mellom type utdanning og hvilke prioriteringer lærerne har gjort når de har blitt bedt om å rangere samfunnskunnskapens formål. Lærere med bachelor/cand.mag utdanning er litt mer tilbøyelig til å prioritere nytte, men ikke på et signifikant nivå. Lektorer prioriterer i litt større grad kritisk danning, men sammenhengen er langt fra signifikant. Med resultatene i Tabell 6.3.1 finner vi ingen støtte for Hypotese 2 som indikerer at lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole i større grad vil prioritere kritisk danning som samfunnskunnskapens formål.⁵⁹

Tabell 6.3.1 Lærernes prioriteringer av samfunnskunnskapens viktigste formål, etter type lærerutdanning

Hva er det viktigste formålet med samfunnskunnskapen	Allmenn-/grunnskole	Bachelor/Cand.mag	Lektor	Eta ²	F-test (Sign.)
Legitimering_dummy	,321	,252	,231	,007	,886 (,422)
Nytte_dummy	,124	,243	,185	,017	2,121 (,122)
Kritisk danning_dummy	,556	,505	,585	,004	,550 (,455)
N	83	104	65		252

I Kapittel 4 diskuterte jeg videre noen av utfordringene knyttet til det å måle lærernes holdninger til fagområdet ut fra bare én påstand, og forsøker deretter å operasjonalisere fagets formål i form av tre likertskalaer basert på fire indikatorer for hvert formål/perspektiv. Faktoranalyser av indikatorenes interne reliabilitet indikerte imidlertid bare delvis støtte for disse holdningsdimensjonene hos lærerne, og dannet grunnlag for en revidering av skalaen for et kritisk dannende, så vel som legitimerende perspektiv på fagområdet. Jeg velger å foreta

⁵⁹ Jeg prøvde også å sammenligne lærernes prioriteringer der de blir bedt om å krysse av for viktigheten av hvert perspektiv, men heller ikke her finner jeg noen signifikante sammenhenger.

analyser av de teoretisk konstruerte skalaene, men konstruerer også to reviderte skalaer av legitimering og kritisk danning som er basert på faktoranalysene. Jeg kaller de opprinnelige skalaene T (for teori) og de nye skalaene for F (for Faktor). I Tabell 6.3.2 sammenlignes gjennomsnittet for de ulike utdanningsgrupper på de ulike skalaer.

Tabell 6.3.2 Læreres vurdering av samfunnskunnskapens formål etter type utdanning

Likertskalaer for samfunnskunnskapens formål	Allmenn-/grunnskole	Bachelor/Cand.mag	Lektor	Eta ²	F-test (Sign.)
T_Kritisk danning	4,46	4,35	4,42	,006	,806 (,448)
T_Legitimering	4,59	4,60	4,55	,002	,267 (,766)
T_Nytte	4,54	4,43	4,37	,023	2,894 (,057)
F_Kritisk danning	4,31	4,21	4,25	,007	,900 (,408)
F_Legitimering	4,59	4,63	4,62	,002	,274 (,761)
N	83	104	65		251

Det samlede inntrykket fra Tabell 6.3.2 er at det ikke er noen sammenheng mellom typen utdanning og hvilket formål med faget lærerne opplever som mest viktig. Det nærmeste vi kommer en signifikant sammenheng er knyttet til nytteperspektivet. Allmenn-/grunnskoleutdannede lærere ser ut til å anse nytte som noe viktigere enn lærere med fagbakgrunn fra universitet/høgskole, og forskjellen mellom gruppene er signifikant på et 0,1 nivå. Det gir imidlertid ikke grunnlag for noen støtte til Hypotese 2. Det synes altså ikke å være noen sammenheng mellom typen utdanning og hva lærerne anser som det viktigste formålet med samfunnskunnskapen.

I Kapittel 3 utviklet jeg også hypoteser om samfunnsfaglærernes oppfatning av samfunnskunnskapen knyttet til deres mer fagspesifikke kompetanse og deres begrepsmessige og metodologiske kunnskapsgrunnlag. Jeg undersøker betydningen av antall samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelig studiepoeng og tester Hypotese 6:

H6: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil oppfatte kritisk danning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet samfunnskunnskap enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Tabell 6.3.3 illustrerer hvordan lærernes samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng kan påvirke hvordan de oppfatter hva som er samfunnskunnskapens viktigste formål.

Tabell 6.3.3 Samfunnskunnskapens viktigste formål etter antall samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng

Samfunnsvitenskapelige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
Legitimering_dummy	,312	,250	,184	,192	,016	1,352 (,258)
Nytte_dummy	,156	,100	,307	,231	,027	2,302 (,078)
Kritisk danning_dummy	,533	,650	,510	,577	,005	,436 (,727)
N	154	20	49	26		249
Samfunnsfaglige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
Legitimering_dummy	,222	,346	,263	,259	,009	,719 (,542)
Nytte_dummy	,130	,245	,105	,222	,019	1,592 (,192)
Kritisk danning_dummy	,648	,408	,632	,518	,030	2,521 (,059)
N	54	49	38	108		249

Resultatene i Tabell 6.3.3 gir lite støtte til Hypotese 6. På noen variabler er forskjellene mellom kategoriene nært statistisk signifikant, slik den er for å prioritere nytte og samfunnsvitenskapelig utdanning (sig = ,078), og for å prioritere kritisk danning og samfunnsfaglig utdanning (sig = ,059). Det er imidlertid ikke noen konsekvent retning på samvariasjonen mellom studiepoeng og de ulike formåla. For nyttevariabelen er det særlig gruppa med mellom 60 og 119 studiepoeng i samfunnsvitenskap som skiller seg ut ved å prioritere dette. Når det gjelder kritisk danning er det to grupper som skiller seg ut med høy gjennomsnittsverdi, og det er gruppa med 0 studiepoeng og gruppa med 60-119 studiepoeng i samfunnsfag. Det er altså ikke slik at det er noe lineært forhold mellom antall

samfunnsfaglige studiepoeng og det å prioritere kritisk danning som samfunnsfagets viktigste formål, og foreløpig er det altså ingen støtte for Hypotese 6. Vi gjentar derfor prosedyren ved å bruke likertskalaene for kritisk danning, legitimering og nytte. Resultatet er presentert i Tabell 6.3.4.

Tabell 6.3.4 Lærernes vurdering av samfunnskunnskapens formål etter samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiepoeng

Samfunnsvitenskapelige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
T_Kritisk danning	4,440	4,462	4,362	4,365	,008	,672 (,570)
T_Legitimering	4,608	4,650	4,480	4,577	,015	1,281 (,282)
T_Nytte	4,480	4,562	4,382	4,317	,020	1,706 (,166)
F_Kritisk danning	4,282	4,283	4,187	4,167	,008	,991 (,558)
F_Legitimering	4,605	4,733	4,565	4,666	,010	,832 (,478)
N	157	22	49	26		250
Samfunnsfaglige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
T_Kritisk danning	4,361	4,440	4,455	4,423	,006	,512 (674)
T_Legitimering	4,579	4,650	4,577	4,583	,006	,530 (662)
T_Nytte	4,435	4,490	4,536	4,451	,010	,865 (460)
F_Kritisk danning	4,182	4,283	4,260	4,252	,005	,408 (,747)
F_Legitimering	4,630	4,700	4,584	4,614	,012	,985 (,401)
N	54	50	39	109		252

Resultatene i Tabell 6.3.4 gir heller ingen støtte til Hypotese 6. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom respondentenes samlede antall studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap, og hva de oppfatter som viktige formål med samfunnskunnskapen. En samlet vurdering av resultatene fra Tabellene 6.3.1 - 6.3.4 indikerer altså at det er svært liten sammenheng mellom lærernes utdanning og deres perspektiver på samfunnskunnskapens formål. Det gjenstår imidlertid å se om lærernes selvrapporterte begreps- og metodekunnskap kan ha noen betydning. I Kapittel 3 argumenterer jeg for at god begreps- og metodekunnskap kan gi en mer kompleks forståelse for samfunnsforhold og at lærere med mer omfattende

kunnskap derfor også vil se et større behov for at elevene får framstilt samfunnsforhold på ulike måter og i lys av ulike perspektiv. Jeg utviklet derfor Hypotese 10:

H10: Lærere med betydelig selvrapportert begreps- og metodekunnskap vil oppfatte kritisk dannning og refleksjon som et viktigere formål med fagområdet samfunnskunnskap enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Variablene for selvrapportert begreps- og metodekunnskap er på intervallnivå, og fordelingen av respondenter på de to variablene er presentert i Vedlegg 6.2.1. I og med at de variablene som måler hva lærerne har prioritert som fagets viktigste formål er på dummynivå, kan jeg konstruere en korrelasjonsmatrise der Pearsons korrelasjonskoeffisient vil fortelle meg om kunnskapsnivået øker eller reduserer sannsynligheten for de ulike førstevalgsprioriteringer, og hvorvidt kunnskap har en signifikant betydning for lærernes prioriteringer. Resultatet fra denne korrelasjonsanalysen er presentert i Tabell 6.3.5. Tallene representerer r^2 og signifikansnivået basert på kjikvadratfordelingen.

Tabell 6.3.5 Korrelasjonsmatrise samfunnskunnskapens viktigste formål etter lærernes begreps- og metodekunnskap

	Begrepskunnskap (Sign.)	Metodekunnskap (Sign.)
Legitimering_dummy	-,118 (,075)	-,057 (,410)
Nytte_dummy	,005 (,944)	-,076 (,265)
Kritisk dannning_dummy	,102 (,127)	,111 (,108)
N	226	214

Dersom vi tar retningen på sammenheng i betraktning, er resultatene i Tabell 6.3.5 delvis i tråd med mine forventninger om at lærere med omfattende begreps og/eller metodekunnskap i større grad vil prioritere kritisk dannning. Det er imidlertid ingen av sammenhengene som er så omfattende at de er signifikante. Det nærmeste er den negative korrelasjonen mellom begrepskunnskap og legitimering som førstevalg. Denne er signifikant på et 0,1-nivå. Det positive forholdet mellom metodekunnskap og det å velge kritisk dannning er også nært signifikant med en p-verdi på 0,108. Dette er likevel ikke tilstrekkelig til å hevde at lærere med mer begrep- eller metodekunnskap er mer tilbøyelig til å prioritere kritisk

danning som fagets formål. De nært signifikante resultatene øker imidlertid interessen for å undersøke forholdet mellom lærernes rapporterte kunnskap og de ulike likertskalaer for kritisk danning, nytte og legitimering. Resultatet fra korrelasjonsmatrisen er presentert i Tabell 6.3.6.

Tabell 6.3.6 Korrelasjonsmatrise av lærernes vurdering av samfunnskunnskapens formål, etter begreps- og metodekunnskap

	Begrepskunnskap (Sign.)	Metodekunnskap (Sign.)
T_Kritisk danning	,238 (.000)	,273 (.000)
T_Legitimering	,121 (.067)	,019 (.780)
T_Nytte	,144 (.030)	,083 (.226)
F_Kritisk danning	,227 (.000)	,279 (.000)
F_Legitimering	,161 (.015)	,028 (.684)
N	229	216

Resultatene i Tabell 6.3.6 viser at det er en positiv og signifikant korrelasjon mellom både begrepskunnskap og metodekunnskap, og det å vektlegge kritisk danning som formål med samfunnskunnskapen, både når kritisk danning er målt i tråd med teoretiske forventninger og i tråd med funn fra faktoranalyser i Kapittel 5. Jeg finner altså en tydelig og signifikant støtte for Hypotese 10. Jeg vil likevel komme med noen kritiske bemerkninger til funnene. Det er en tydelig positiv og signifikant sammenheng mellom kunnskap og kritisk danning, men det er også en positiv sammenheng mellom kunnskap og samtlige andre formål med samfunnskunnskapen. Sammenhengen mellom begrepskunnskap og et legitimerende perspektiv på samfunnskunnskapen er også signifikant på et 0,05-nivå. Det er funn i materialet som peker på at respondenter som har krysset av for høy grad av kjennskap til begrep, også har krysset av for høy viktighet på samtlige formål, selv om korrelasjonen imidlertid er sterkere for de indikatorer som måler et kritisk dannende perspektiv på samfunnskunnskapen. Det er grunn til å framheve at jeg her faktisk finner en sammenheng mellom lærernes kompetanse og et kritisk perspektiv på samfunnskunnskapen, men det er samtidig rom for å reflektere over hvorvidt min operasjonalisering av lærernes holdninger til samfunnskunnskapens formål faktisk treffer noen betydningsfulle holdningsdimensjoner hos lærerne. Det at lærerne svarer

så pass likt, på tvers av de formål som ulike indikatorer er ment å representere, gir rom for å revurdere hvorvidt jeg ber lærerne gi uttrykk for meninger eller holdninger de faktisk har. Dette er noe jeg vil komme mer inn på i en oppsummerende diskusjon mot slutten av avhandlingen. Nå er det tid for å bevege seg til neste del av analysen som tar for seg forholdet mellom lærernes kompetanse og deres undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv.

6.4 Lærernes kompetanse og selvoppgitte undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv

Jeg har i Kapittel 2 og 3 argumentert for at lærernes kompetanse kan ha betydning for hvordan de rapporterer å undervise samfunnskunnskap, og at lærere med mer faglig kompetanse vil ha en mer kritisk undervisning av samfunnskunnskap enn lærere uten eller med mindre samfunnsfaglig kompetanse. En fagutdanning ved universitet og høgskole vil ha mer refleksiv kunnskap og vil være mer opptatt av å lære opp eleven til å tenke kritisk og sette sin egen forståelse i kontekst. Mer fagkunnskap hos lærerne vil også muliggjøre det å framstille et tema i lys av flere perspektiv og også stille spørsmålsteget ved den kunnskap og de verdier som skolen formidler. For å måle hvor kritisk dannende lærerne oppgir å være i sin undervisning av samfunnskunnskap, utviklet jeg 11 spørsmål (Spm.32-42) ment som indikatorer for å inngå i en skala for kritisk dannende undervisning. Lærernes fordeling på skalaen samt den interne reliabiliteten ble gjenstand for betydelig analyse og testing i Kapittel 5. Der ble det konkludert med betydelig intern reliabilitet med en Chronbach's Alpha over 0,8, noe som er vurdert som høy intern reliabilitet (S.-E. Clausen, 2009). En analyse av respondentenes fordeling på denne skalaen (Figur 5.4.1) viser også god spredning og en tilnærmet normalfordeling. Det er derfor ingenting i veien for å bruke hele skalaen som en indikator på kritisk dannende undervisning. En eksplorerende faktoranalyse av de 11 indikatorene i Kapittel 5, gir imidlertid rom for at denne variabelen også kan deles i ulike typer kritisk dannende undervisning (Tabell 5.4.2). Jeg konstruerer en skala for *begrepsproblematiserende* undervisning bestående av U6, U7, U8, U4 og U3, en skala for *politisk problematiserende* undervisning bestående av U1, U2 og U5, og en skala for vektlegging av kildekritikk og metode bestående av U11, U9 og U10. Sistnevnte omtaler jeg som *informasjonsproblematisering*. Alle skaler uttrykkes i form av respondentenes gjennomsnittsverdi. Den første hypotesen jeg søker å teste tilknyttet lærernes undervisning er Hypotese 3, som tar for seg forholdet mellom type utdanning og lærernes undervisning.

H3: *Lærere med fagutdanning fra universitet eller høgskole vil undervise samfunnskunnskapens tema mer i tråd med et kritisk dannelsperspektiv enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.*

Siden lærernes undervisning er uttrykt på ordinalnivå benytter jeg meg igjen av en gjennomsnittsanalyse med mulighet til å sammenligne ulike utdanningsgrupper. Jeg bruker både den samlede skalaen og skalaene for *begrepsproblematisering*, *politisk problematisering* og *informasjonsproblematisering* i analysen. Resultatene foreligger i Tabell 6.4.1.

Tabell 6.4.1 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av utdanningstype

Skalaer som måler kritisk dannende undervisning	Allmenn	Bachelor	Lektor	Eta ²	F-test (Sign.)
Kritisk dannende undervisning_alle	3,501	3,449	3,341	,021	2,500 (,084)
Begrepsproblematisering	3,673	3,622	3,452	,023	2,757 (,066)
Politisk problematisering	3,639	3,655	3,492	,017	2,072 (,128)
Informasjonsproblematisering	3,091	2,953	3,006	,010	1,155 (,317)
N	79	99	61		239

Tabell 6.4.1 viser det motsatte av det jeg antok i Hypotese 3. Heller enn at lærere med universitets/høgskoleutdanning rapporterer en mer kritisk dannende undervisning, er gjennomsnittsverdien for disse gruppene stort sett lavere enn gjennomsnittsverdien for lærere med allmenn/grunnskolelærerutdanning. For den skalaen som inkluderer alle indikatorer og for begrepsproblematisering er forskjellen mellom gruppene også signifikant på et 0,1-nivå. Jeg finner altså ingen støtte for Hypotese 3, eller at lærere med fagutdanning fra universitetet/høgskole vil undervise faget mer kritisk dannende enn lærere med allmenn/grunnskolelærerutdanning. Jeg beveger meg derfor over til Hypotese 7 som omhandler sammenhengen mellom lærernes studiepoengskompetanse og deres kritisk dannende undervisning.

I Kapittel 3 argumenterer jeg for at det å undervise samfunnskunnskap i et kritisk dannelsperspektiv innebærer at man faktisk har fagkunnskap til å framstille et fenomen fra ulike perspektiv, at man kan sammenligne norske institusjoner med institusjoner i andre land, og at man kan veilede elever i kildekritikk og i bruk av forskningsmetoder. Lærernes samlede

fagkompetanse, slik den kommer til uttrykk gjennom deres studiepoengskompetanse kan derfor være vel så viktig som typen utdanning. Jeg konstruerte derfor Hypotese 7, og framstiller resultatet fra gjennomsnittsanalysen i Tabell 6.4.2.

H7: Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil undervise samfunnskunnskapens tema mer i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.

Tabell 6.4.2 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av antall studiepoeng i samfunnsfag og samfunnsvitenskap

Samfunnsvitenskapelige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
Kritisk undervisning_alle	3,450	3,469	3,433	3,382	,003	,202 (.895)
Begrepsproblematisering	3,623	3,602	3,530	3,548	,005	,375 (.771)
Politisk problematisering	3,601	3,736	3,653	3,467	,014	1,121 (.341)
Informasjonsproblematisering	2,998	2,982	3,063	3,012	,002	,158 (.924)
N	148	19	47	25		239
Samfunnsfaglige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
Kritisk undervisning_alle	3,352	3,494	3,405	3,476	,015	1,222 (.302)
Begrepsproblematisering	3,431	3,696	3,543	3,652	,030	2,392 (.069)
Politisk problematisering	3,582	3,642	3,597	3,610	,002	,119 (.949)
Informasjonsproblematisering	2,975	3,000	2,978	3,050	,003	,244 (.866)
N	53	48	38	100		239

Tabell 6.4.2 gir i liten grad støtte til Hypotese 7. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom antall studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap, og hvor kritisk dannende lærerne underviser samfunnskunnskap. Det nærmeste vi kommer en signifikant sammenheng er forholdet mellom samfunnsfaglige studiepoeng og begrepsproblematisering, som er signifikant på et 0,1-nivå. Her har samtlige grupper med studiepoeng høyere gjennomsnittsverdi enn gruppen uten studiepoeng, men gruppen med 1-59 studiepoeng og gruppen med 120 studiepoeng eller mer synes å ha størst gjennomsnittsverdi. For de øvrige

mål på kritisk undervisning synes sammenhengen mellom studiepoengskompetanse og kritisk undervisning å være ubetydelig. Jeg finner altså ikke støtte for Hypotese 7.

Da gjenstår det bare én uavhengig variabel som ikke har blitt undersøkt opp mot lærernes kritiske undervisning, og det er lærernes selvrapporterte begreps- eller metodekunnskap. Med samme argumentasjon som for Hypotese 7, kan man hevde at det å undervise samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv krever både begreps- og metodekunnskap, og jeg konstruerte derfor Hypotese 11. En matrise som viser korrelasjon mellom lærernes gjennomsnittlige begreps- og metodekunnskap og hvor kritisk de rapporterer at de underviser, er følgelig presentert i Tabell 6.4.3.

H11: Lærere med betydelig selvrapportert begreps og metodekunnskap vil undervise samfunnskunnskapen mer kritisk dannende enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.

Tabell 6.4.3 Lærernes kritisk dannende undervisning, i lys av deres selvrapporterte begreps- og metodekunnskap

	Begrepskunnskap (Sign.)	Metodekunnskap (Sign.)
Kritisk undervisning_alle	,429 (,000)	,331 (,000)
Begrepsproblematisering	,360 (,000)	,260 (,000)
Politisk problematisering	,305 (,000)	,257 (,000)
Informasjonsproblematisering	,337 (,000)	,293 (,000)
N	216	207

Tabell 6.4.3 viser sterke og signifikante korrelasjoner mellom både begrepskunnskap og samtlige mål på kritisk dannende undervisning, og mellom metodekunnskap og samtlige mål på kritisk dannende undervisning. Med utgangspunkt i denne tabellen er det derfor behagelig å kunne si at jeg finner en klar og tydelig støtte for Hypotese 11, og at lærernes begreps- og metodekunnskap har betydelig innflytelse på hvorvidt de underviser samfunnskunnskap på en kritisk dannende måte. Men det kan være grunn til å stille seg litt tvilende til om lærernes undervisningspraksis, så vel som lærernes begreps- og metodekunnskap, er operasjonalisert på en god måte. Både undervisning og kunnskap er basert på lærernes selvrapportering, og det kan være en tendens til at lærere som svarer høye verdier på ett spørsmål også gjør det

på andre. Det er ikke sikkert lærernes selverkjennelse av egen undervisning og av egen kunnskap er i tråd med deres reelle undervisning og kunnskap. Men før jeg diskuterer slike generelle utfordringer i datamaterialet skal jeg ta for meg de tre siste hypotesene, som går nettopp på det med lærernes faglige selvtillit. Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse i forhold til å undervise samfunnskunnskap på en kritisk måte?

6.5 Lærernes vurdering av egen kompetanse i forhold til det å undervise samfunnskunnskap på en kritisk dannende måte.

I regjeringens strategidokument *Lærerløftet* blir det argumentert med at lærere som er faglig trygge er mindre bundet til faste opplegg og metoder, kan variere og videreutvikle undervisningen, og gi krevende oppgaver som oppfordrer elever til abstrakt tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 16). Jeg ønsker følgelig å gi en vurdering av lærernes faglige trygghet til å undervise mot konkrete kompetansemål nært knyttet til kritisk danning, ut fra lærerens kompetanse. Siden jeg er særlig opptatt av kritisk dannende undervisning i samfunnskunnskap har jeg konsentrert meg om lærernes vurdering av konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg har derfor bedt lærerne vurdere sin egen kompetanse i forhold til det å undervise mot to konkrete kompetansemål fra *Utforskeren* (Spm.24-25) og et konkret kompetansemål fra samfunnskunnskapen (Spm.23), samt et mer generelt mål på kritisk dannende undervisning (Spm.22), slik disse har blitt operasjonalisert i Kapittel 4.2.5. Jeg har argumentert for at økt faglig kompetanse gir økt faglig trygghet, også når det kommer til kritisk dannende undervisning. Den første hypotesen jeg konstruerte, Hypotese 4, om lærernes faglige selvtillit var knyttet til typen lærerutdanning:

H4: Lærere med fagutdanning fra universitet eller høyskole vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning enn lærere med bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanning.

Siden lærerne hadde blitt bedt om å vurdere sin egen fagkunnskap i forhold til det konkrete målet i form av en firepunkts skala fra 1 = ja absolutt til 4 = i liten grad gir dette en variabel på ordinalnivå der det er mulig å sammenligne gjennomsnittet til ulike grupper. Jeg har snudd skalaen slik at høye verdier illustrerer mer tiltro til egen kompetanse, og framstiller forholdet mellom utdanningstype og tiltro til egen fagkompetanse i Tabell 6.5.1. For å gjøre beskrivelsen av tabellen enklere kaller jeg de ulike spørsmålene om lærernes kompetanse for K1, K2, K3 og K4.

Tabell 6.5.1 Vurdering av egen fagkompetanse i forhold til utdanningstype

Kompetansemål	Allmenn	Bachel.	Lektor	Eta ²	F-test (Sign.)
K1: Har du tilstrekkelig kunnskap i samfunnskunnskap til å kunne belyse sentrale tema på ulike måter og i lys av ulike perspektiver? (Spm.22)	3,19	3,28	3,26	,003	,358 (,700)
K2: Har du tilstrekkelig fagkunnskap til å lære elevene å sammenligne det norske demokratiet med demokratiet i andre land? (Spm.23)	3,32	3,48	3,38	,009	1,087 (,339)
K3: Har du tilstrekkelig kunnskap til å kunne lære elevene å formulere spørsmål om samfunnet, planlegge og gjennomføre en undersøkelse, og diskutere funn og resultatene både muntlig og skriftlig? (Spm.24)	3,13	3,08	3,26	,010	1,272 (,282)
K4: Har du tilstrekkelig metodologisk kunnskap til å kunne lære eleven å bruke statistiske kilder til å beregne og beskrive variasjoner i samfunnsfaglige drøftinger, og vurdere om statistikken gir pålitelig informasjon? (Spm.25)	2,90	3,01	2,92	,004	,447 (,640)
N	83	105	65		253

Ut fra Tabell 6.5.1 kan vi lese at lærerne har relativt god tiltro til sin egen kompetanse, og det er svært liten forskjell mellom utdanningsgruppene. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene for noen av de konkrete spørsmålene. Hvilken type lærerutdanning man har ser altså ikke ut til å være relevant for lærernes tiltro til sin egen kompetanse når det gjelder å undervise i konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning, og jeg kan forkaste Hypotese 4.

Det neste spørsmål er hvorvidt lærernes faglige kompetanse i form av studiepoeng i samfunnsfaglige eller samfunnsvitenskapelige fag kan påvirke deres oppfatninger av egen kompetanse. De nevnte spørsmål omhandler kompetansemål som krever noe innsikt i samfunnsfaglig metode, i ulike demokratiske strukturer, i tolkning av statistikk, og kjennskap til ulike perspektiver på sentrale tema. Man bør kunne forvente at lærere med mer omfattende samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelige kompetanse burde føle seg mer faglig trygg på å undervise mot de nevnte kompetansemål. Jeg utviklet derfor Hypotese 8.

H8: *Lærere med mange studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskapelige fag vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot kompetansemål knyttet til kritisk danning enn lærere uten eller med færre studiepoeng i samfunnsfag eller samfunnsvitenskap.*

Tabell 6.5.2 viser gjennomsnittsverdien på de ulike spørsmål for grupper av lærere inndelt etter deres samfunnsvitenskapelige og samfunnsfaglige studiepoeng. Jeg har forkortet ned spørsmålene til K1: ulike perspektiver, K2: demokratisk sammenligning, K3: Forskningsmetode, og K4: Statistiske analyser.

Tabell 6.5.2 Vurderinger av egen fagkompetanse i forhold til samfunnsvitenskapelig og samfunnsfaglig studiekompetanse

Samfunnsvitenskapelige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
K1: Ulike perspektiv (Spm.22)	3,11	3,40	3,47	3,50	,058	5,056 (,002)
K2: Demokratisk sammenlign. (Spm.23)	3,30	3,35	3,63	3,65	,046	4,001 (,008)
K3: Forskningsmetode (Spm.24)	3,06	3,00	3,33	3,42	,038	3,296 (,021)
K4: Statistisk analyse (Spm.25)	2,85	2,74	3,20	3,27	,050	4,326 (,005)
N	159	19	49	26		253
Samfunnsfaglige studiepoeng	0 sp	1-59 sp	60-119 sp	≥120 sp	Eta ²	F-test (Sign.)
K1: Ulike perspektiv (Spm.22)	3,02	3,27	3,18	3,37	,036	3,073 (,028)
K2: Demokratisk sammenlign. (Spm. 23)	3,17	3,49	3,33	3,50	,035	3,003 (,031)
K3: Forskningsmetode (Spm.24)	3,07	3,35	2,95	3,15	,029	2,456 (,064)
K4: Statistisk analyse (Spm.25)	2,81	3,02	2,87	3,02	,012	1,002 (,393)
N	54	51	38	110		253

Tabell 6.5.2 viser at lærernes samfunnsvitenskapelige så vel som samfunnsfaglige studiepoengskompetanse har signifikant betydning for hvordan lærerne opplever sin egen fagkompetanse i forhold til undervisningen opp mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Lærere med studiepoeng i samfunnsfaglige eller samfunnsvitenskapelige

emner rapporterer at de i større grad har tilstrekkelig fagkompetanse. Signifikansen sier ingenting om sammenhengen er lineær eller stigende med antall studiepoeng, så det må man lese ut fra tabellen. Vi ser for K1 (samfunnsvitenskap) at det er liten forskjell på å ha noen studiepoeng og mange studiepoeng. Forskjellen ligger i forhold til de som ikke har studiepoeng i det hele tatt. For K1, K2, og K3 (samfunnsvitenskap) er forskjellen knyttet til de som har 60 studiepoeng eller mer, versus de som har 59 eller færre. Studiekompetanse i samfunnsfag synes å være noe mindre relevant for K3 og K4 som er knyttet til samfunnsvitenskapelig metode og statistisk analyse, og sammenhengen her er kun signifikant på et 0,1-nivå. Sammenligner vi η^2 kan vi også se at den prosentvise forklarte variansen knyttet til utdanningsgruppe er mindre enn for de andre variablene. Dette er lett å forstå da samfunnsfagene ikke nødvendigvis innebærer opplæring i samfunnsvitenskapelig metode. Med grunnlag i så betydelige sammenhenger mellom lærernes studiepoengskompetanse og vurdering av egen fagkompetanse finner vi likevel en klar støtte for Hypotese 8.

Funnene i Tabell 6.5.2 er interessant fordi lærernes samlede studiepoeng, slik det er operasjonalisert, ikke gir rom for samme subjektive vurdering av egen fagkunnskap som lærernes begreps- og metodekunnskap gjør. Det er rom for en del feilrapportering da lærerne ikke nødvendigvis husker alle fagkombinasjoner, og det kan være usikkerhet rundt hva som defineres som samfunnsvitenskap eller samfunnsfag hvis de har fag som ikke er spesifikt nevnt, men det er likevel grunn til å tro at variabelen representerer et relativt riktig bilde av lærernes fagkompetanse. En annen ting som kjennetegner variablene i Tabell 6.5.2 er at lærerne er spurt langt mer konkrete spørsmål, som de kjenner igjen fra læreplanene, og de blir ikke spurt om overordnede formål med fagområdet som de kanskje ikke kjenner seg igjen i. Dette er også en observasjon som det blir viktig å ta meg seg inn i den videre diskusjonen.

Siden lærernes fagkompetanse i form av studiepoeng var så viktig for vurderingen av deres egen evne til å undervise mot bestemte kompetansemål, bør vi forvente det samme av lærernes selvrapporterte fagkunnskap slik den er operasjonalisert i form av kjennskap til begrep. Den siste hypotesen jeg skal vurdere er Hypotese 12. Siden lærernes begreps- og metodekunnskap er på intervallnivå, er det Pearsons korrelasjonskoeffisient som er presentert i Tabell 6.5.3.

H12: *Lærere med betydelig selvrapportert begrep- og metodekunnskap vil føle seg mer kompetente til å undervise rettet mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning enn lærere med lavere grad av slik kunnskap.*

Tabell 6.5.3 Vurdering av egen fagkompetanse i forhold til begreps- og metodekunnskap

	Begrepkunnskap (Sign.)	Metodekunnskap (Sign.)
K1: Ulike perspektiv (Spm.22)	,484 (,000)	,384 (,000)
K2: Demokratisk sammenlign. (Spm.23)	,497 (,000)	,311 (,000)
K3: Forskningsmetode (Spm.24)	,415 (,000)	,464 (,000)
K4: Statistisk analyse (Spm.25)	,354 (,000)	,420 (,000)
N	230	216

Ikke overraskende viser Tabell 6.5.3 sterke og signifikante sammenhenger mellom lærernes selvrapporterte begreps- og metodekunnskap og deres tiltro til egen fagkunnskap i undervisningen opp mot konkrete kompetansemål. Dette er ikke overraskende da begge variabler er knyttet til en slags subjektiv vurdering av egen kompetanse, men jeg kan uansett bekrefte Hypotese 12, og konkludere med at lærere med betydelig selvrapportert begrep- og metodekunnskap føler seg betydelig mer kompetente til å undervise opp mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning.

6.6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Kapittel 6 er et omfattende analysekapittel som har vurdert gyldigheten av til sammen 12 hypoteser, basert på fire avhengige og tre uavhengige variabler. For å forenkle oppsummeringen har jeg konstruert Tabell 6.6.1, som gir en forenklet framstilling av hypotesene og hvorvidt de har blitt bekreftet, fått delvis støtte, eller avkreftet i den empiriske analysen. I tabellen er hypotesene redegjort for den rekkefølgen hypotesen først ble presentert, etter forklaringsvariabel.

Jeg hadde innledningsvis ganske sterke forventninger til variabelen som skiller mellom type utdanning i form av om lærerne har allmenn-/grunnskolelærerutdanning, fagutdanning fra universitets høyskole på bachelor/cand.mag nivå med PPU, eller er lektor i form av en masterutdanning fra universitet/høgskole. Jeg hadde forventninger om at lærere med

bakgrunn fra allmenn-/grunnskolelærerutdanningen ville ha et annet forhold til fagkunnskap fordi jeg i litteraturen finner støtte for at skolen og dens verdigrunnlag har vært utdanningens viktigste premissleverandør, og det har generelt sett vært liten sammenheng mellom fagene ved lærerutdanningene og universitetsfagene. Fokuset har vært på dannelsen av det hele mennesket heller enn på det intellektuelle (Kvalbein, 2003). Dette synet på lærerutdanningen understøttes av empiriske funn som viser at lærernes kunnskapsbase er nært knyttet til den lokale praksissituasjonen, og lærere refererer i liten grad til noen generell fagkunnskap når de beskriver sin egen undervisning (Afdal & Nerland, 2014; Nerland, 2012).

Tabell 6.6.1: Oppsummering av hypoteser og funn

Hypotese	Bekreftet	Delvis støtte	Ikke bekreftet
H1: Type lærerutdanning → fagkunnskap viktig	X		
H2: Type lærerutdanning → perspektiv/formål			X
H3: Type lærerutdanning → kritisk undervisning			X
H4: Type lærerutdanning → faglig selvtillit			X
H5: Studiepoeng → fagkunnskap viktig			X
H6: Studiepoeng → perspektiv/formål			X
H7: Studiepoeng → kritisk undervisning			X
H8: Studiepoeng → faglig selvtillit	X		
H9: Begreps-/metode → fagkunnskap viktig	X		
H10: Begreps-/metode → perspektiv/formål		X	
H11: Begreps-/metode → kritisk undervisning	X		
H12: Begreps-/metode → faglig selvtillit	X		

Fagutdannede lærere synes i mindre grad å ha vært gjenstand for empirisk forskning, men i og med at disse har sin fagutdanning fra konkrete fagemner ved universitet/høgskole, bør de ha både mer og mer kunnskap og mer akademisk refleksiv kunnskap. Ifølge Ellis & McNicholl (2015) er academia en viktig forvalter av den refleksive og kritiske kunnskapen som setter

fagkunnskap i en større intellektuell og historisk kontekst, må man kunne forvente at lærere med en slik fagbakgrunn vil være mer opptatt av å også sette den kunnskapen skolen formidler i en større kontekst, og i så måte problematisere kunnskap gjennom å sammenligne og belyse fra flere sider.

Jeg finner imidlertid svært begrenset støtte for at lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning tenker forskjellig fra lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole. Den eneste hypotesen jeg finner støtte for er Hypotese 1 som angår forholdet mellom lærernes utdanning og i hvor stor grad de vektlegger fagkunnskap som viktig kompetanse hos en lærer i samfunnskunnskap. Både lærere med bachelor/cand.mag og lektorer vektlegger fagkunnskap mer enn allmenn-/grunnskolelærerutdannede, og det er en signifikant forskjell på gruppene, men det er de med bachelor/cand.mag som vektlegger det mest. Det synes altså, i tråd med litteraturen, og være en forskjell i lærernes kunnskapskultur, der allmenn-/grunnskolelærerne anser fagkunnskap som mindre viktig enn de fagutdannede lærerne. Det at lærere med bachelor/cand.mag utdanning synes å ha høyere verdier på en del variabler enn lektorene kan skyldes at lektorgruppen er en gruppe med mange forskjellige utdanninger. Den kan også innebære lærere med masterutdanning fra allmenn-/grunnskolelærerutdanningen med en fagdidaktisk master eller for så vidt også en master i spesialpedagogikk. Det kan være en større andel «fagutdannede» lærere i gruppen med bachelor/cand. mag. For øvrig finner jeg ingen signifikante forskjeller mellom lærergruppene med ulik utdanningsbakgrunn i forhold til noen av de andre avhengige variablene. Utdanningstype synes ikke å ha betydning for hva lærerne anser som fagområdet viktigste formål, hvor kritisk dannende de oppgir å undervise fagområdet, eller hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til det å undervise mot konkrete kompetansemål.

Den andre forklaringsvariabelen jeg undersøkte betydningen av, var lærernes samlede samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige fagutdanning i form av studiepoengskompetanse. Denne variabelen er et bedre mål på lærernes fagkunnskap, da den sier noe om hvilke fagområder læreren faktisk har utdanning i. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2014b, s. 11) er lærernes kompetanse nøkkelen til å løfte elevens kunnskap, og det er et uttalt mål at lærerne skal være spesialister i det faget de underviser. I min analyse av lærernes samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige studiekompetanse finner jeg imidlertid få bevis for at lærernes fagkompetanse er viktig for deres oppfatninger av fagkunnskap, deres holdninger til

fagområdets formål, og hvorvidt de underviser fagområdet mer i tråd med et kritisk dannelsesideal. Dette er overraskende da man burde forvente at lærere med bedre fagkunnskap ville ha en mer kritisk tilnærming til fagstoffet, problematisere fagstoffet mer og i større grad vektlegge kildekritikk og forskningsmetode som en del av undervisningen. Jeg finner riktignok at fagkompetanse gir større faglig trygghet til å undervise opp mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning (H8), og dersom Kunnskapsdepartementet (2014b, s. 16) har rett i at faglig trygge lærere gir mer krevende oppgaver og utfordrer elevene til mer abstrakt tenkning, kan det være at dette likevel har betydning for undervisning, selv om jeg ikke har klart å fange opp dette i min operasjonalisering av undervisningsvariabelen.

Jeg fant betydelig mer støtte for min tredje forklaringsvariabel som var basert på lærernes egendefinerte kjennskap til 40 samfunnsvitenskapelige begrep, fordelt på fagbegrep og metodebegrep. Selv om jeg har forsøkt å operasjonalisere lærernes kompetanse så godt som mulig gjennom deres utdanning, er ikke utdanningen nødvendigvis det beste målet på lærernes reelle kunnskap rundt de tema som undervises i samfunnskunnskapen. Lærere med faglig interesse vil trolig holde seg faglig oppdatert og utvikle sin egen kunnskap også etter endt utdanningsløp. Denne variabelen kan også gi et bedre bilde av lærernes spesialiserte kunnskap, særlig tilknyttet de tema jeg spør om i undersøkelsen, som demokratiopplæring og forskningsmetode, og det kan være derfor jeg finner at dette er en mer betydelig forklaringsvariabel. Men det er også noe usikkerhet knyttet til operasjonaliseringen av denne variabelen. Hvor god kjennskap man selv mener å ha til et begrep er en subjektiv vurdering, og det er en fare for at de som krysser av for god/svært god kjennskap også krysser høyt på flere av de avhengige variablene. Korrelasjonen kan derfor skyldes ulike subjektive vurderinger av skalaer heller enn reelle sammenhenger. Likevel støtter jeg meg på de funnene jeg har gjort og argumenterer for at det også i virkeligheten er en sammenheng mellom lærernes selvoppgitte begreps- og metodekunnskap, deres syn på viktigheten av fagkunnskap (H9), deres kritisk dannende undervisning (H11) og faglige selvtillit (H12). I forhold til Hypotese 10, er forholdet litt mer komplisert. Jeg finner ingen sammenheng mellom lærernes begreps- og metodekunnskap og hva de anser som fagets viktigste formål (Tabell 6.3.1), men økt begreps- og metodekunnskap er signifikant korrelert med begge skalaer (både T_kritisk danning og F_kritisk danning) som måler hvorvidt de vektlegger kritisk danning om samfunnskunnskapens

formål. Jeg finner derfor delvis støtte for Hypotese 10, om at økt begreps- og/eller metodekunnskap leder til et mer kritisk dannende perspektiv på fagområdet.⁶⁰

Det er også verdt å kommentere litt på resultatene for de avhengige variablene, særlig de som er knyttet til perspektiver på samfunnskunnskapen og lærernes undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk danningsperspektiv. Respondentenes fordeling på variabelen *perspektiver på samfunnskunnskapens formål* ble grundig undersøkt og diskutert også i Kapittel 5. Det kan se ut til at selv om faktoranalyser viser tendenser til at respondentene i noen grad kan fordeles på et kritisk danningsperspektiv, et legitimerende perspektiv og i litt mindre grad et nytteperspektiv på faget, virker ikke disse perspektivene å utgjøre betydningsfulle holdningsdimensjoner hos lærerne. Lærerne har i stor grad krysset av for svært viktig på de fleste formål med faget, og det er liten variasjon i datamaterialet. Det at ingen av forklaringsvariablene, med unntak av lærernes begreps og metodekunnskap synes å ha særlig forklaringskraft tyder også på at lærernes avkrysning kan være litt tilfeldig og ikke knyttet til tydelige meninger. For variabelen som undersøker lærernes undervisning, i lys av kritisk dannelse viser noe av de samme tendenser. Det er noe større variasjon i lærernes svar, og med unntak av Hypotese 11 som ble bekreftet, er det kun en nært signifikant sammenheng mellom samfunnsfaglig kompetanse og begrepsproblematisering (sig. 0,068). Det kan altså være at denne variabelen heller ikke treffer punkter som lærerne er betydelig opptatt av i sin undervisning, og avkrysningen blir ganske tilfeldig.

Fordi jeg får så svake resultater for to viktige avhengige variabler blir det interessant å se om lærernes plassering på disse variablene lar seg forklare med noen av studiens kontrollvariabler. Jeg har blant annet spurt om lærernes kjønn, deres erfaring som lærer og som samfunnsfaglærer, hvorvidt de arbeider ved en ungdomsskole eller barne- og ungdomsskole, samt elevtall på den skolen de arbeider ved. En korrelasjonsmatrise er lagt med som Vedlegg 6.7.2. Tabellen i vedlegget viser korrelasjonskoeffisienten på samtlige

⁶⁰ Når det gjelder variabelen lærernes begreps- og metodekunnskap er det interessant å undersøke om den gir et reelt bilde av lærernes kunnskap. Dette er det selvsagt vanskelig å finne ut av, uten at man stiller konkrete kunnskapsspørsmål. Man bør imidlertid forvente at det er en sammenheng mellom utdanning og kunnskap. Jeg finner sterke og signifikante sammenhenger mellom høy samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelig studiekompetanse og begrepskunnskap, men jeg finner ingen sammenheng mellom typen utdanning og begrepskunnskap. Jeg finner en nært signifikant sammenheng (0,078) mellom metodekunnskap og samfunnsvitenskapelig studiepoeng, men ingen sammenheng mellom metodekunnskap og samfunnsfaglig studiepoeng. Det kan altså se ut til at lærernes metodekunnskap i liten grad blir fanget opp gjennom deres utdanning. Korrelasjonsmatrisen er vedlagt i Vedlegg Tabell 6.7.1.

skalaer for perspektiver på fagområdet og for kritisk dannende undervisning. Den viser at kvinner krysser signifikant høyere enn menn på samtlige perspektiver på faget, kvinner anser altså i større grad enn menn *alt* som viktig. Et mer interessant funn er at lærernes erfaring som lærer, og som samfunnsfaglærer er signifikant korrelert med et legitimerende perspektiv (både T_Legitimering og F_Legitimering), men ikke med de andre perspektivene på fagområdet. Mange års erfaring, eller det vil si lærere som tok sin utdanning for en del år tilbake, kan tolkes å ha et mer legitimerende perspektiv på fagområdet. Dette er ikke så unaturlig da det over tid har blitt mer fokus på *elevnes kritiske refleksjon* i læreplanene. Kanskje har variabelen *perspektiver på samfunnskunnskapen* likevel noe rot i virkeligheten, og respondentenes plassering ikke er helt tilfeldig. Når det gjelder lærernes undervisning i et kritisk dannelsesperspektiv derimot, finner jeg ingen signifikante korrelasjoner blant kontrollvariablene.

Den avhengige variabelen som jeg finner størst oppslutning om, er lærernes vurdering av egen kompetanse knyttet til undervisning mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg finner, ikke overraskende, at lærernes studiepoeng i samfunnsfag, så vel som samfunnsvitenskap, har signifikant betydning for hvor kompetente lærerne er til å undervise mot de aktuelle mål. Om ikke utdanning har betydning for hvordan lærerne oppfatter samfunnskunnskapen, eller hvor kritisk dannende de rapporterer å være i sin undervisning, så har det i det minste betydning for hvor faglig trygge lærerne føler seg. Jeg tenker at denne sammenhengen også kan være knyttet til at disse spørsmålene, slik de er formulert, er noe mer konkrete og lettere gjenkjennbare for lærerne enn de konstruerte spørsmål omkring holdninger og undervisning. Avkryssingen blir mer reell og mindre vilkårlig fordi lærerne har mer presise tanker om sin egne kunnskap på et så konkret nivå.

Om jeg skal foreta en kort oppsummering av analysen av det kvantitative materialet så er denne litt delt. På den ene siden viser materialet begrenset støtte til antakelsen om at lærernes utdanningskompetanse har betydning for hvordan de oppfatter og underviser samfunnskunnskap. Jeg finner de mest betydningsfulle sammenhengene når jeg operasjonaliserer lærernes kompetanse mest mulig presist, i form av god kjennskap til sentrale samfunnsvitenskapelige begrep, og når jeg også operasjonaliserer avhengig variabel mest mulig konkret og presist i form av konkrete kompetansemål. Jeg vil derfor ikke uten videre avvise at lærernes utdanningskompetanse kan ha betydning, for eksempel for hvordan

de underviser samfunnskunnskap, men jeg tror ikke at jeg med min bakgrunn fra akademia generelt, og statsvitenskapen spesielt, klarer å på en tilstrekkelig måte fange lærernes tanker og refleksjoner rundt fagområdet. Jeg introduserer lærerne for dilemmaer og faglige utfordringer på et abstraksjonsnivå som er fjernt i deres lærerhverdag, og tvinger dem til å svare på spørsmål som de kanskje ikke har noe særlig mening om. Som et tilskudd til de kvantitative analyser ble det derfor besluttet å foreta noen mer kvalitative intervjuer der lærerne med mer egne ord fikk anledning til å beskrive hvordan de oppfattet samfunnskunnskap, danning og kritisk refleksjon, samt hva de anså som viktig i opplæring til demokrati. Det er dette materialet som er tema for Kapittel 7.

Kapittel 7: En analyse av det kvalitative intervjumaterialet

7:1 Innledning

Jeg avsluttet Kapittel 6 med å oppsummere analysen av det kvantitative materialet med to konklusjoner. Den ene var at det er få tydelige sammenhenger mellom lærernes utdanning, lærernes perspektiver på samfunnskunnskap, og deres oppgitte undervisning av hovedområdet. Den andre var at en mulig forklaring på dette kan være knyttet til at jeg ikke klarer å fange opp lærernes oppfatning av samfunnskunnskapen og deres undervisning av den på en måte som er i tråd med lærernes virkelighetsoppfatning fordi mine begrepsmessige antakelser og operasjonaliseringer ikke nødvendigvis gjenspeiler lærernes tanker og refleksjoner omkring fagområdet. I dette kapitlet skal jeg fokusere særlig på det sistnevnte og prøve å skape et bedre inntrykk av hvordan lærerne tenker omkring samfunnskunnskap. Gjennom å stille åpne spørsmål gir jeg lærerne mulighet til å selv fortelle om sin forståelse av enkelte begrep og sin undervisning omkring enkelte tema. Kvalitative intervju er bedre egnet enn det strukturerte spørreskjema til å få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomen som beskrives. Det gir informanten større frihet til å uttrykke seg, og gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser (Johannesen m.fl., 2010, ss. 136-137). Når det er sagt er heller ikke det kvalitative intervjuet nødvendigvis fritt for føringer fra forskerens side. Informantene blir også her satt i en situasjon der han/hun blir bedt om å forholde seg til, eller ta stilling til, spørsmål som vedkommende ikke nødvendigvis forstår eller har reflektert så mye over (Dingwall, 1997). Det kvalitative intervjuet er derfor også på forskerens premisser, men uten forhåndsdefinerte svarkategorier får informantene i det minste en anledning til å reflektere med egne ord. Det er et ærlig forsøk på å få tak på hvordan informantene tenker, selv om det kvalitative intervjuet også har sine begrensninger. I mitt tilfelle har jeg blant annet bedt informantene beskrive hvordan de oppfatter samfunnskunnskapen som hovedområde og hvordan de oppfatter det komplekse begrepet danning, generelt og relatert til samfunnsfaget. De har også blitt spurt om hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter man bør fokusere på for å utdanne gode medborgere (demokratiopplæring), og hva de forbinder med kritisk refleksjon. I dette kapitlet vil jeg forsøke å gjengi noen av informantenes betraktninger, og forsøke å fortolke disse i lys av mine teoretiske betraktninger så vel som funnene i det kvantitative materialet.

Jeg har materiale fra til sammen fem informanter som alle underviser samfunnsfag på 8.-10. trinn. Gjennom kontakter med nær tilknytning til praksisfeltet fikk jeg intervju fem informanter som alle hadde forskjellig utdanningsbakgrunn og til dels ulik grad av erfaring som lærer og samfunnsfaglærer. Til sammen har jeg intervju med tre lektorer: En kvinne med integrert lektorutdanning i statsvitenskap, men med en rent statsvitenskapelig masteroppgave. Hun var den med kortest erfaring som lærer og hadde jobbet som lærer i 1-2 år. En kvinne med allmennlærerutdanning og mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Hun hadde fem års erfaring som lærer. En mannlig lektor med mastergrad i historie som hadde arbeidet som lærer i 4 år. Så hadde jeg en kvinnelig adjunkt med cand.mag-grad med fordypning i religionsfag og sosiologi, og med omtrent 20 års lærererfaring; og en kvinnelig allmennlærer med fordypning blant annet i musikk. Hun hadde ikke samfunnsfag i utdanningen, men det tidligere faget *Natur, samfunn og miljø* (NSM).⁶¹ Sistnevnte hadde også omtrent 20 års lærererfaring. For å skille mellom informantene omtaler jeg de tre lektorene som *Statsviter*, *Historiker* og *Samfunnsfagdidaktiker*. De to andre informantene omtales som *Adjunkt* og *Allmennlærer*. Det er altså relativt stor variasjon i informantenes utdanningsbakgrunn og erfaring. Det er riktignok et flertall av lektorer i utvalget, men med svært ulike fagspesialiseringer. Variasjon er viktig i kvalitativ forskning der formålet er å få fram så mange oppfatninger og perspektiv som mulig heller enn å generalisere i forhold til omfang og utbredelse. Det at jeg har tre lektorutdannede informanter kan være en fordel med tanke på å få fram hvordan ulik masterspesialisering kan påvirke tanker og refleksjoner rundt fagområdet. Formålet er heller ikke å generalisere i forhold til informantenes utdanning, men å få fram deres refleksjoner rundt fagområdet. En kort oppsummering av informantenes bakgrunn finnes i Tabell 4.5.2 side 106.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med spørsmål som jeg ønsket å dekke i løpet av intervjuet. Denne ligger som vedlegg til Kapittel 4.5 (Vedlegg 4.5.3). Intervjuguiden ble fulgt i varierende grad, da jeg forsøkte å føre en samtale og bygge videre på det respondenten vektla. Dette resulterte i at både rekkefølgen på spørsmålene og spørsmålsformuleringene kunne bli noe forskjellig fra intervju til intervju. Dette skaper bedre

⁶¹ Faget *Natur-, samfunn og miljø* var en obligatorisk halvårsenhet på allmennlærerutdanninga fra den ble fireårig i 1992 og fram til lærerutdanningsreformen i 2003. Fagemnet var et tverrfaglig emne som skulle skape forståelse for bærekraftig utdanning i verdenssamfunnet, og skulle kvalifisere til å undervise miljølære i ungdomsskolen (Sætre, 2002).

flyt i en intervjusituasjon, men en utfordring kan være at informanten påvirkes av det man akkurat har snakket om eller lar seg påvirke av rekkefølgen eller ordlyden i spørsmålsformuleringen. De fleste spørsmål ble imidlertid dekket før eller senere i hvert intervju. Jeg presenterer informantenes utsagn i tilknytning til det spørsmål de har svart på. Alt i alt mener jeg at materialet gir et relativt godt helhetsinntrykk av hvordan lærerne opplever samfunnskunnskapen og generelle utfordringer og begrep knyttet til dette. Intervjuene fant også sted i litt ulike kontekster. Tre av informantene ble oppsøkt ved skolen, og intervjuet ble foretatt på eget møterom eller på relativt tomt personalrom, mens to av intervjuene ble foretatt på kafé med litt varierende støynivå. Hvert intervju tok omtrent 30 minutter. Telefonen ble brukt til lydopptak og materialet senere transkribert. De transkriberte intervjuene ble så gjennomlest og jeg dannet meg noen tanker om hvordan jeg kunne sortere materialet og hvilke spørsmål jeg kunne analysere for å få fram et best mulig bilde. Etter å ha lest litt i det transkriberte materialet besluttet jeg å analysere materialet rundt fire spørsmål eller tema.

I de påfølgende delkapitlene tar jeg for meg disse fire spørsmålene, diskuterer inntrykk fra materialet og illustrerer med sitat fra de fem informantene. I Kapittel 7.2 diskuteres hvordan lærerne oppfatter samfunnskunnskapen, og i Kapittel 7.3 er jeg litt mer spesifikk og spør hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter lærerne vektlegger nå de skal utdanne elevene til demokratiske borgere. I Kapittel 7.4 tar jeg for meg dannelsesbegrepet og hvordan lærerne oppfatter dette, før jeg fortsetter med lærernes oppfatning av kritisk refleksjon i Kapittel 7.5. Kapittel 7.6 er viet til en generell diskusjon av de inntrykk jeg sitter igjen med etter analysen. Et inntrykk jeg sitter igjen med er at lærernes oppfatning av samfunnskunnskap i stor grad er knyttet til et tema de husker å ha undervist eller til opplæring til demokrati. Lærerne synes å være litt nølende i forhold til hvilke ferdigheter demokratiske borgere bør inneha, men flere er opptatt av det å lære seg å debattere og argumentere. Dannelsesbegrepet framstilles i stor grad som langsiktig utvikling versus umiddelbar kunnskap. De fleste lærere kommer ikke inn på forhold knyttet til kritisk refleksjon før de blir spurt om dette spesifikt. Samtlige informanter har et bilde av hva kritisk refleksjon er, men kun et fåtall trekker linjer til øvrige temaer i fagområdet. Konklusjonen fra analysen av det kvalitative materialet er at lærerne i liten grad trekker inn teoretisk eller akademisk fagkunnskap når de skal beskrive opplæring til demokrati eller innholdet i et fagområde. De relaterer helst sine betraktninger til praksissituasjoner og

tema de har undervist, kanskje med unntak av danningsbegrepet som de fleste har en slags begrepsmessig oppfatning av. Sammen med resultatene fra de kvantitative analysene i Kapittel 5 og 6 danner dette grunnlag for diksjonen i Kapitel 8.

7.2. Hva er samfunnskunnskap?

Et av de første spørsmålene jeg ba informantene reflektere over var *Hva er samfunnskunnskap?* Utgangspunktet for spørsmålet var først og fremst Børhaug (2005, s. 171) refleksjon rundt fagområdet som uten en klar faglig profil som definerer hensikt, mål og det mest sentrale innholdet. Denne betraktningen danner utgangspunktet rundt hans diskusjon rundt fagområdets formål som å legitimere det etablerte, å bidra med nyttig kunnskap til elevene, og å bidra til elevens kritiske danningsprosess. Dette er tre perspektiver på fagområdet som kan dra fagområdet i ulike retninger, hevder Børhaug, og jeg har derfor valgt disse tre retningene som utgangspunkt når jeg har analysert lærernes syn på faget gjennom surveyundersøkelsen. Jeg sitter imidlertid igjen med et inntrykk av at de formål som jeg har formulert og som jeg har bedt lærerne ta stilling til ikke nødvendigvis er befestet som viktige meninger eller holdninger hos lærerne. Dette var utgangspunkt for at jeg gjennom de kvalitative intervjuene ønsket at lærerne selv skulle beskrive hvordan de oppfatter samfunnskunnskap som hovedområde og hvordan de eventuelt vil avgrense det fra andre fag eller fagområder innen samfunnsfag. I ettertid ser jeg at jeg kunne vært mer presis og spurt om hensikt eller formål, men jeg begrenset meg altså til å spørre om hvordan de oppfattet fagområdet, og fikk ganske varierte svar. Det som kan framheves er at lærerne starter med et tema de har undervist når de skal beskrive fagområdet, og at de trekker fram fagets betydning for å drive demokratiopplæring og skape gode samfunnsborgere. Tre av respondentene startet med å omtale et tema de hadde undervist om i samfunnskunnskap i nyere tid, og eksemplifiserte fagområdet ut fra dette. Adjunkt og Fagdidaktiker illustrerer dette godt:

Og nå i åttende går det litt på det her med valg, verdier. Og så blir det vel tatt ganske grundig på niende dette med rettssystem og retten og sånn. Og så bruker vi alltid når det er valg da, valgår, så kjører vi på (Adjunkt).

Umiddelbart nå så tenker jeg på de tema som vi har, som jeg har undervist i år, da har vi har vært innom rusmiddel, bruk av det. Og liksom forbrukssamfunnet har vi snakket en del om. Og vi har hatt endel om kriminalitet. Straff har vært nevnt. Det er

hovedområder som vi har fokusert på mitt trinn, eller å ha plukket til mitt trinn da (Fagdidaktiker).

Statsviter tar også utgangspunkt i tema, men litt ulikt Adjunkt knytter hun tema mer direkte opp mot vitenskapsdisiplinene.

Som sagt, jeg har jo ikke undervist så mye i det. Men den oppfatningen jeg sitter igjen med er jo at det går mere på samfunnsorganisering da. Altså du har jo den kriminalitetsdelen og sånn, som går innunder sosiologi. Og så er det struktureringen i samfunnet, altså regjering og storting, men det er jo delt inn i to, i sosiologi og statsvitenskap (Statsviter).

Det å definere samfunnskunnskapen rent tematisk er for så vidt ikke så uventet, da hovedområdet i læreplanen også beskrives tematisk som at det *omfatter emnet sosialisering, politikk, økonomi og kultur og handler om medmenneskelighet og motsetninger mellom mennesker i et samtidsperspektiv* (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Å definere og avgrense fagområdet tematisk kan likevel være problematisk, ifølge Børhaug (2005) fordi det er en dårlig definert identitet som gjør at fagområdet er vanskelig å avgrense og lett og skalte og valte med. Fra et fagdidaktisk perspektiv kan man derfor ønske seg en avgrensning utover det rent tematiske. Flere av informantene synes å være inne på fagets sosialiserende rolle knyttet til framtidig samfunnsliv og demokrati, altså en form for demokratisk dannelsesfag. Allmennlærer uttrykker for eksempel følgende:

Da tenker jeg mer på fag som...det begrepet dannelse er jo stadig mer aktuelt i denne lærergjerningen. Og det er jo kanskje der vi har mulighet å utvikle de mer som mennesker da, for det handler jo om kunnskap om hvordan samfunnet fungerer, hva er din rolle for at dette samfunnet skal fungere ... Da tenker jeg litt på det som står i planene, altså dette med å bli et samfunnsnyttig menneske og det at de skal bli mennesker som fungerer i samfunnet, kan å omgå andre folk, kan å klare seg selv (Allmennlærer).

I Allmennlærers utsagn kan man tydelig legge merke til et funksjonalistisk eller harmoniserende samfunnsbilde, noe som Børhaug m.fl. (2014, ss. 24-25)⁶² framhever som et kjennetegn med særlig L97-læreplanen. I tillegg kommer det fram det som Kvalbein (2003) framhever som allmennlærerutdanningens ideal om å utdanne det hele mennesket, og ikke bare utvikle den faglige forståelsen. Historiker har også et syn på faget som er forenlig med demokratisk dannelse, men han er noe mer fokusert på at elevene selv skal lære seg å finne nødvendig informasjon, og hvordan de må lære å forholde seg til lover og regler. Historiker vektlegger i så måte også sterkt fagets samfunnssosialiserende funksjon:

Samfunnskunnskapsfaget for meg, det er egentlig å gjøre elevene klar for voksenlivet rett og slett. For de må kunne orientere seg i samfunnet rundt seg. De må kunne være i stand til å finne ut hva ulike partier og organisasjoner står for, jobber med og sånt... Det er veldig sentralt. De må kunne noe om lover, regler så det har vi, vi har mye av det. For eksempel ekskursjoner til rettsak og sånt (Historiker).

Statsviter slutter seg til de som er opptatt av fagets demokratiske oppdragelse ved å foreslå:

Uansett om de er norske statsborgere eller ikke norske og så videre, så er det viktig å få med seg det i undervisningen også. For vi legger på en måte grunnlaget for at de skal bli gode statsborgere da...Borgerskaps...på en måte...utviklingen (Statsviter).

Fagdidaktiker er også opptatt av den politiske oppdragelsen men knytter dette særlig til politisk engasjement.

Ja, da vil jeg si at det som er viktigste for meg å formidle til elevene når det gjelder samfunnskunnskap, det er jo hvilken mulighet de har til å påvirke politisk, hvordan fungerer samfunnet? Hva er de forskjellige instansene de må forholde seg til? Vi må kunne forstå slikt for å kunne bli voksen (Fagdidaktiker).

Jeg er jo videre særlig opptatt av å finne ut om noen ville trekke fram det kritisk dannende aspektet ved samfunnskunnskapen. Kritisk dannende i form av at de burde være opptatt av å

⁶² Et funksjonalistisk perspektiv på læreplanen vil si at man legger vekt på hva slags funksjoner samfunnet trenger for å overleve. Det vektlegges sosialisering, styring, normer, og det er vekt på samhandling og konflikt i samfunnet (Børhaug m.fl. , 2014, s. 24).

sammenligne ulike institusjoner, forsøke å se politiske vedtak i sammenheng med ulike syn på samfunnsforhold, og at de burde være opptatt av elevenes evne til å vurdere informasjon og ta selvstendige beslutninger. Hos noen av lærerne kommer dette fram som en del av fagområdet. Fagdidaktiker gjør seg for eksempel følgende betraktninger:

Og så tenker jeg litt på dette med Norge i forhold til utlandet. Alle andre land, andre politiske system. Hva er det vi har som er bra? Hva er det som kan bli bedre? Åssen fungerer demokratiet? Hva er alternativene? (Fagdidaktiker)

Historiker er opptatt av et annet aspekt ved den kritiske dannelsen, kildekritikken. Han vektlegger blant annet i sin beskrivelse av samfunnskunnskapen, viktigheten av at elevene lærer å se ting fra flere sider og ikke alltid stole på aviser:

Med tanke på media kjører vi prosjekter for å ... Det er utrolig viktig at de ser at ting som står i VG er ikke nødvendigvis sant. De må se at det er flere sider av en sak. Så jeg, ja ... Jeg bruker egentlig samfunnskunnskap som mer orientering om samfunnet som man er nødt til å forholde seg til da, når de er voksen (Historiker).

Det er altså flere observasjoner her som det er verdt å legge merke til. De fleste av informantene tar først utgangspunkt i det tematiske når de blir spurt om hva samfunnskunnskap er, noe som ikke er så unaturlig siden de raskt vil tenke tilbake på siste undervisningstema i samfunnskunnskap. Informantene går imidlertid videre enn dette og begynner å snakke om fagets formål i det å oppdra borgere for framtidige samfunnsbehov og særlig demokrati. Det demokratidannende aspektet ved faget står derfor sterkt, og det er særlig en formal-institusjonell eller legitimerende tilnærming til det politiske systemet som kommer til uttrykk. Dette kommer til uttrykk særlig gjennom allmennlærer som er opptatt av å skape mennesker som fungerer i samfunnet, og gjennom Fagdidaktiker som er opptatt av det politiske engasjementet. Historiker framhever også at elevene må lære å forholde seg til politiske institusjoner, lover og regler. Både Fagdidaktiker og Historiker drar det imidlertid noe mer i en kritisk dannende retning da Fagdidaktiker framhever *blikk for det alternative* og Historiker framhever det *kildekritiske* aspektet ved fagområdet. Kort oppsummert viser altså materialet fra intervjuene at samtlige perspektiv på samfunnskunnskapen synes å være representert hos de samfunnsfaglærere jeg har intervjuet. De synes også å være opptatt av

fagets oppgave som demokratisk og samfunnsnyttig dannende, selv om et flertall starter med å beskrive samfunnskunnskapen ut i fra tematikk. Svarene er imidlertid noe sprikende når det kommer til hva en slik demokratisk dannelse kan innebære, og det er heller ikke slik at informantene lett kan plasseres innen et legitimerende, nytte-/instrumentelt, eller kritisk dannende perspektiv på fagområdet. De fleste synes å bygge på elementer fra flere av disse perspektivene i sin beskrivelse av fagområdet, selv om kanskje særlig allmennlærer kan sies å ha et legitimerende syn på samfunnskunnskapens dannelsesoppdrag. Det kanskje viktigste funnet er imidlertid at man ikke finner noe entydig og opplagt svar på hva samfunnskunnskapen er. Jeg vil nå forlate fokuset rundt fagområdet i sin helhet og gå over til å diskutere hvordan de oppfatter den demokratiske sosialiseringen når de blir spurt mer direkte om kunnskap og ferdigheter i opplæring til demokrati. Målet med denne spørsmålsformuleringen var først og fremst å undersøke i hvilken grad informantene ville vektlegge kritisk danning som en del av den demokratiske oppdragelsen. Dette er tema for Delkapittel 7.3.

7.3 Kunnskap og ferdigheter hos den demokratiske borger

Beskrivelsen av samfunnskunnskapsfaget viste en mangfoldig tilnærming til fagområdet og ulike betraktninger rundt det å utdanne for demokrati. Dette er det også forsket en del på tidligere, og flere studier viser at lærere har et lite bevisst forhold til demokratiopplæringen (Biseth, 2012; Madsen & Biseth, 2014). Jeg er imidlertid interessert i å se på informantenes prioriteringer i forhold til de ulike perspektivene på samfunnskunnskapsfaget. Svarene ovenfor kan plasseres innen et legitimeringsperspektiv så vel som et kritisk danningperspektiv, og her undersøker jeg hvorvidt dette gjør seg gjeldende også når de blir spurt om demokratiopplæringen mer spesifikt. Ikke overraskende er det stor variasjon i informantenes svar, men evnen til å tenke kritisk og vurdere ulike typer informasjon er, i motsetning til når de blir spurt om samfunnskunnskap, så godt som fraværende med unntak av hos Historiker. Jeg starter med Allmennlærer som særlig fokuserer på evnen til å argumentere og gi uttrykk for sine egne meninger, og argumentasjonsferdighetene anses som viktigere enn selve meningsdannelsen slik allmennlærer gir uttrykk for i sin beskrivelse:

Da tror jeg at de trenger å trene på å mene noe. Og så trenger de å trene på å formidle det de mener. Og så trenger de å vite hvilke talerør de har, hvilke muligheter de har.

Det jeg bruker å gjøre er at jeg lar de trene på å representere noen andre sin mening. Vi trener på å diskutere og argumentere og da har jeg erfaring med at det er enklere hvis jeg bestemmer hva de mener. Du får på forhånd tillagt en mening. Og en holdning. Så skal du argumentere for den (Allmennlærer).

Slike rollespill er en undervisningsmetode i grunnskolen, og hvis eleven får tid til å lese og sette seg inn i temaet og de ulike gruppens argumenter, kan det også innebære læring utover argumentasjonsferdighetene (Overrein & Madsen, 2014). Adjunkt virker å støtte seg litt i samme retning, men hadde ikke så mye å tilføye på demokratiopplæringen:

Vi prøver jo å kjøre i gang litt sånn debatter og sånne ting da, ja... Jeg vet ikke helt hva du mener (Adjunkt).

Fagdidaktiker er også opptatt av at elevene bør få fram meningene sine men uttrykker samtidig liten tillit til elevenes evne til å engasjere seg i viktige saker, og hun understreker at meningsdannelse krever en viss kunnskap:

Men det som jeg tenker er viktig er at så hvis du har en mening så kan du ikke sitte å være sur på alle andre sine meninger uten å gjøre noe med det selv. Og det er jo litt derfor jeg bruker mye debatt for å ... Du må kunne argumentere, du må kunne si hva du vil. Det er viktig å lære dem til å bruke stemmeretten sin. Det er jo en veldig enkel plan da. Men å kunne ha såpass mye kunnskap at du kan ha en mening ... Jeg synes det er vanskelig med den demokratibiten. Fordi verdenen til de niendetrinnselevne er så liten enda. De vet så lite om hva som foregår. Og det er likegyldigheter der som jeg synes det er vanskelig å få gjort noe med, synes jeg (Fagdidaktiker).

Fokuset på kunnskap i demokratiopplæringen er mest framtrødende hos Statsviter, som ikke bare er opptatt av kunnskap for å danne seg meninger, men også den generelle kunnskapen om demokratiet. Jeg aner en mer inngående problematisering av demokratiet og utfordringer knyttet til flertallsstyre i utsagnet til Statsviter, men Fagdidaktiker har også et utsagn om at demokrati krever kompromisser og innebærer i så måte også en problematisering av demokratibegrepet:

Du må jo ha kunnskap om demokratiet for å kunne vite hva det er, og på denne måten kunne bli en god demokratisk borger. Og så er det noe med å ha forståelsen for samfunnet, ha kanskje en toleranse for at det er ikke alltid min mening som blir hørt i flertallet. For det er jo folkestyre. Og det innebærer også at flertallet styrer. Så det å få en toleranse for at samfunnet ikke alltid er sånn som man skulle ønske at det var... For det er jo også endel av det å bo i et demokrati... (Statsviter).

Altså, å kunne forstå at en demokratisk prosess innebærer å finne kompromisser da, mellom de ulike synspunktene som finnes. Å kunne, ja, vurdere andre sine holdninger, og vurdere sine egne, og se, hva er det vi kan bli enig om innenfor dette (Fagdidaktiker).

Historiker er også inne på dette med ulike synspunkter, og at det er en viktig del av demokratiopplæringen at det finnes andre gyldige synspunkter:

De trenger å ha med seg tro på at deres egne synspunkter er helt gode å ha. De må ha åpenhet rundt, og diskutere forskjellige samfunnstemaer da. For eksempel innvandring har vi diskutert. Og, der er de nødt til å være åpne for at det finnes veldig mange synspunkter på det. Noe fasitsvar finner jo nesten ikke. Så, gjennom forskjellige temaer så viser vi dem at egentlig alle synspunkter er gyldige da. Det er veldig viktig. Så lærer jo de en del om demokrati i forbindelse med både samfunnskunnskap, og så gjentar vi det ofte i historien når vi kommer innom konkrete eksempler (Historiker).

Som den eneste av de intervjuede lærerne er også Historiker inne på det å kunne finne og vurdere kilder som en viktig del av de ferdighetene som kreves av den demokratiske borger. Han er først inne på de generelle grunnleggende ferdigheter, men påpeker at den digitale kompetanse, og da ikke bare den tekniske, blir stadig mer viktig. Når han avviser *vigrid.net* som en god kilde tyder dette likevel på at han kan ha et noe reduksjonistisk forhold til hvordan eleven kan bruke kilder, da *Vigrid* kan være en nyttig side dersom du ønsker å si noe om høyreorientert argumentasjon.

*Vi har jo de vanlige skriving, muntlig og lesing. Men det blir jo mere og mere aktuelt at de er kjempegode til å finne frem på internett. Og kildekritikk blir jo bare viktigere og viktigere i dette faget her, å lære de opp i at det kanskje ... å bruke *vigrid.net* som kilde*

er kanskje ikke det lureste. Det er en ferdighet som de må ha. Ikke bare om søk, generelt (Historiker).

Konklusjonen etter en gjennomgang av informantenes tilnærming til demokratiopplæringen, må være at noen av lærernes umiddelbare oppfatninger av demokratiopplæringen er noe begrenset. Det å kunne argumentere for sine meninger framstår som det kanskje viktigste formålet med opplæringen. Noen tenker imidlertid litt bredere og knytter det opp mot den generelle forståelsen av at demokrati er basert på kompromiss, og at flertallsstyre noen ganger kan være problematisk. I så måte er de inne på forutsetninger for, og utfordringer knyttet til demokrati. De fleste tenker imidlertid i liten grad demokratiskompetanse i form av det å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig, samt det å kunne vurdere og forholde seg til samfunnsfaglig informasjon. Et unntak her er Historiker som er opptatt av elevenes evne til informasjonssøk og kildekritikk. Det at få av lærerne er inne på den mer generelle kompetansen eller ferdighetene som kreves for aktiv demokratisk deltakelse, eller for å danne egne holdninger og meninger på et selvstendig grunnlag er kanskje ikke så overraskende. Det er lett å tenke på det man mest umiddelbart forbinder med demokrati, som kanskje er politisk diskusjon og valgdeltakelse. Dette kan imidlertid være en pekepinn på at lærerne også har hatt et ganske begrenset bilde av demokratiopplæringen i sin utfylling av spørreundersøkelsen. For flere av lærerne synes opplæring til demokrati først og fremst innebærer øving i argumentasjonsferdigheter, selv om noen også fokuserer på kunnskap og digitale ferdigheter. Lærerne kan altså sies å ha et lite bevisst forhold til det mangfold av ferdigheter som kreves av borgere i et demokratisk samfunn.

Hvis vi ser dette i forhold til diskusjonen omkring samfunnskunnskapens innhold kan vi altså se at noen lærere er opptatt av at det å oppnå informasjonskritisk kompetanse som et viktig formål med fargeområdet, og noen nevner det også som viktig for den demokratiske oppdragelsen. Nå har jeg diskutert litt rundt lærernes oppfatning av opplæringen til demokrati. I foregående analysekapitler har jeg også vært opptatt av det noe mer generelle dannelsesbegrepet, som kan sies å gå noe bredere enn den demokratiske oppdragelsen. Dette er tematikken i Kapittel 7.4.

7.4 Hva er danning?

Danning er et komplekst begrep, og som antydnet i diskusjonen omkring de to typene lærerutdanning i Kapittel 2, har de to ulike utdanningsløpene vektlagt svært forskjellige forståelser av dannelsesbegrepet. Mens de seminarutdannede lærerne var opptatt av folkedannelsen (Slagstad 2006), og allmennlærerne senere opptatt av å utdanne det hele mennesket (Kvalbein, 2003), har de universitetsutdannede lærerne, og kanskje særlig lektorene, vært opptatt av en *akademisk dannelse* (Grove & Michelsen, 2014). I senere tid har dannelsesbegrepet hos lærerne så vel som hos elevene, hatt sin fokus på en mer langsiktig identitetsutvikling utover den umiddelbare kunnskapsoppnåelsen (Aase, 2005, ss. 16-17). Fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv har man nok vært mer opptatt av den kritiske danningen som, ifølge Hellesnes (1975) innebærer evnen til å kunne tenke kritisk omkring egen kultur og også egen tenkning. Jeg anser også det at man lærer seg å selv vurdere informasjon for å ta stilling til viktige samfunnsforhold som en sentral del av dette. Dette er en dannelsesforståelse som ikke er så ulik det Ellis & McNicholl (2015) beskriver som den reflekssive kunnskapstradisjonen ved universitetene. Danning er et komplekst begrep, og hvordan lærerne forholder seg til det kan si noe om hva de generelt anser som viktig i skolen og i samfunnskunnskapsundervisningen. Kan det være at det kommer fram et hovedskille mellom allmennlærere og akademikere her? Jeg har spurt mine informanter først om hva de legger i dannelsesbegrepet, og deretter forsøkt å få dem til å relatere dette til danning i samfunnsfaget.

Danning er vanskelig å definere, og når man analyserer lærernes svar på dette spørsmålet opplever man et stort mangfold fra den mer pedagogiske forståelsen av dannelsesbegrepet, til at dannelsesbegrepet innebærer kompleks kunnskap og evne til kritisk refleksjon. Allmennlærer hadde en grunnleggende pedagogisk forståelse av dannelsesbegrepet, i stor grad knyttet opp mot en mer funksjonalistisk forståelse av skolens rolle knyttet opp mot at man skal utdanne elever som fungerer i samfunnet:

Da tenker jeg litt på det som står i planene, altså dette med å bli et samfunnsnyttig menneske og det at de skal bli mennesker som fungerer i samfunnet, kan å omgå andre folk, kan å klare seg selv, og kan å ta ansvar for seg selv og andre (Allmennlærer).

Dette perspektivet på danning deles også av for eksempel Historiker, men samtidig trekker Historiker inn samfunnsfaget i dannelsesprosessen med fokus på hvordan man kan lære av

egen historie, samt hvordan samtidens historie kan være behjelpelig med å sette ting i perspektiv:

Jeg har hørt begrepet. Det er vel snakk om å få de til å bli et gagns menneske eller noe sånt, som det står i den gamle læreplanen. Elevene må jo modnes til å bli voksne på en måte. Samfunnskunnskap er jo utrolig viktig. Alt man har i samfunnsfag er viktig for danningen. Og fra historie er det jo viktig å se på hvor folk har trått feil før, også for å unngå det. Hva skjer i de ulike situasjoner ... Vi må også vite litt om hvor globalisert verden er blitt nå. Det er jo viktig for danning å sette dette i perspektiv med miljø og klimaendringene (Historiker).

Men for noen lærere knyttes en form for kritisk refleksjon opp mot dannelsesbegrepet, og forståelsen kan da sies å nærme seg den framstillingen av begrepet som gis av Hellesnes (1975). Adjunkt, for eksempel, er opptatt av denne tilnærmingen til dannelsesbegrepet, og ser for seg at dette kommer best til uttrykk i undervisningen gjennom å ta opp og diskutere dagsaktuelle hendelser:

Det er vel på en måte å ... Ja, hjelpe elevene til å bli gode, rimelige reflekterte individer da, mennesker som kanskje klarer å reflektere litt over forskjellige problemstillinger i livet uten at de bare gjør det første som treffer dem, eller bare følge det de andre gjør. At de blir tenkende mennesker. Ja, altså vi prøver å være litt oppdatert iallfall med det som skjer ute i samfunnet. Både lokalt og i resten av verden. Når det har skjedd store ting prøver vi å diskutere det (Adjunkt).

Statsviter har også en interessant tilnærming til dannelsesbegrepet der hun knytter det opp mot politisk deltakelse og påvirkning, men samtidig henger det igjen en tradisjonell forståelse av dannelsesbegrepet i form av oppdragelse eller oppførelse som hun referer til:

Kanskje at man oppfører seg i forhold til de samfunnsnormer som finnes da. At man klarer å oppføre seg i sosial setting, at man jo er en demokratisk borger. Det går litt i sirkel da ... Ja, stemme ved valg, diverse sånne ting. Jeg mener det er en del av dannelse også da. Bruke de mulighetene til påvirkning som man har fått da. Jeg tenker mest på det med å oppføre seg når jeg hører ordet dannelse da (Statsviter).

Det informantene sier om danningsbegrepet og sin oppfatning av det underbygger kompleksiteten i begrepet. En pedagogisk forståelse av begrepet om at det er noe som skal skape «gagns mennesker» synes å være framtredd særlig hos Allmennlærer, men hun uttrykker ikke nødvendigvis hvordan de eventuelt kan undervise for å oppnå dette. Jeg spurte Allmennlærer spesifikt om hvordan hun kunne oppnå danning, og da vektlegger hun det at lærerne må være et godt forbilde. Historiker er mer opptatt av at man må se sin eget samfunn og sin egen rolle i verden i et historisk eller globalt perspektiv, mens Adjunkt foreslår at man kan oppnå dette gjennom å fokusere på og diskutere dagsaktuelle hendelser. Statsviteren har et mer tradisjonelt bilde av danning som oppdragelse og oppførsel, og knytter det ikke mot det å utvikle selvstendig tenkende mennesker. Det slår meg at Statsviter kanskje ikke har noe vesentlig forhold til begrepet og at det er et begrep hun ikke har reflektert mye over. Det synes altså ikke å være noen entydig oppfatning av danningsbegrepet, utover kanskje framtidig identitetsutvikling eller identitetsdannelse, som kan skille det fra den umiddelbare kunnskapsoppnåelsen. Når lærerne får spørsmål om begrepet danning, blir noen fort usikre og prøver å komme opp med en slags forståelse, gjerne knyttet til et faglig tema. Jeg finner lite grunnlag for å hevde at lærerne tenker på kritisk og selvstendig refleksjon som en del av danningsbegrepet. Refleksjon nevnes, men ikke så mye i forhold til det jeg har fokusert på som kritisk danning. For å få fram lærernes refleksjoner rundt kritisk refleksjon, måtte jeg spørre om dette mer direkte. Jeg spurte lærerne både hva de forbandt med kritisk refleksjon hos eleven og hos en lærer i samfunnsfag.

7.5 Samfunnsfaglærernes forståelse av kritisk refleksjon

Lærerne tenkte altså i relativt liten grad på elevenes evne til kritisk refleksjon når de ble spurt om danning, selv om for eksempel Allmennlærer var inne på det å lære elevene å være reflektert, og Historiker var inne på hvordan vi kan lære av både fortiden og samtiden i et slags komparativt perspektiv. Historiker påpekte også relevansen av elevenes informasjons- og søkekompetanse som en viktig ferdighet i demokratiopplæringen. Jeg spurte imidlertid lærerne også mer direkte om deres tanker rundt begrepet *kritisk refleksjon*, og hva de gjør for at elevene skal bli kritiske og reflekterte. Da kommer det kildekritiske aspektet tydelig til syne som en viktig komponent i det å lære elevene kritisk refleksjon. Fire av lærerne fokuserer på det å være kildekritisk når de får spørsmål om kritisk refleksjon, men bare to av de utdyper og eksemplifiserer det nærmere. Statsviter skiller seg litt ut i beskrivelsen av kritisk refleksjon

fordi hun fokuserer mer på det å kunne argumentere for og mot, og stille spørsmål ved sosiale institusjoner. Generelt virker altså lærerne å ha et ganske bevisst forhold til hva det innebærer å lære elevene å bli kritiske og reflekterte, men et par lærere påpeker samtidig utfordringer knyttet til det å nå fram til elevene med denne problematikken.

Som sagt trekker flere av lærerne fram det kildekritiske aspektet knyttet til det å utvikle elevenes kritiske refleksjon. Adjunkt er noe avmålt til begrepet først men knytter det så til kildekritikk, mens Allmennlærer raskt relaterer det til kildekritikk og påpeker at de har jobbet mye med dette etter at det nye emnet, som jeg antar er *Utforskeren*, kom inn i læreplanen. Verken Allmennlærer eller Adjunkt utdyper imidlertid det kildekritiske, eller hvordan de arbeider med det i praksis.

Jeg vet ikke om jeg noe sånn bevisst handling jeg gjør for akkurat det der. Ja da. Vi jobber med sånn kildekritikk og ja, sjekker litt, gjerne sjekke litt flere kilder enn bare én og sånn når de skal jobbe med tema (Adjunkt).

Jeg tenker at det er jo noe vi jobber med i alle fagene, og det handler jo blant annet om kildekritikk også. Og det kom jo mye inn med det nye emnet i samfunnsfaget når det kom (Allmennlærer).

Historiker har vært opptatt av det kildekritiske, samt det å se en sak fra ulike sider, flere ganger gjennom intervjuet, og det å kunne vurdere kilder framkommer også som sentralt i det å tenke kritisk og reflektert. Historiker utdyper også hvordan de arbeider med kilder for å øke den kildekritiske forståelsen:

Det er jo litt det samme som når vi jobbet med media. Å få frem forskjellige synspunkt da. Det å vise de nettsider som sier motstridende ting. Og be de finne ut mer om hvem som, kanskje hvilken organisasjon, som har den nettsiden. Finne ut mer om hva er interessene deres, hva er ståstedet deres, hvilken agenda har de for å si noe motsatt enn den andre. Så får de reflektere litt over hvem som har rett eller om det er middelvei som er rett. Eller om begge lyver fælt?... Når vi hadde om andre verdenskrig i fjor, så brukte vi utdrag fra ei russisk, eller sovjetisk, historiebok oversatt til norsk, som forteller om krigen. Da fikk de reflektere litt om hvem er det egentlig som forteller sannheten her? Er det vår versjon, vi som er litt farget av å være med i NATO, USA eller er det sovjetisk eller er det ingen av de? (Historiker).

Statsviter er som sagt mer opptatt av det å stille spørsmål med sosiale fenomen og institusjoner, og det å gi rom for diskusjon, gjerne med utgangspunkt i for- og motargumenter:

Men det er jo det å stille nyttige spørsmål til, ikke nødvendigvis demokratiet som det store og hele, men litt de små tingene også da i forhold til skolens demokrati også. Og hvorfor gjør skolen det på denne måten og ... Ja, gi de rom til å diskutere de. Og da kommer de stort sett frem til noe som er litt sånn form for kritisk refleksjon. Med for- og motargumenter. For det er ofte det du må begynne med, for- og motargumenter og så tar man det derfra (Statsviter).

Fagdidaktiker har i likhet med historiker, Allmennlærer og Adjunkt også gjort seg refleksjoner rundt kildebruk og nevner eksempler på hvordan de arbeider med kilder, men er i tillegg opptatt av å få fram at det å lære ungdomsskoleelever kildekritikk eller kildebevissthet kan være utfordrende:

Ja, altså ungdomsskolemessig så tenker jeg at det som vi fokuserer mye på er det å begynne å gjøre de vant til å kunne behandle kilder da. Hva som er pålitelig og hva som ikke er pålitelig. Så det er det nivået jeg jobber på nå i alle fall. Jeg bruker eksempel fra en sånn nettside for eksempel, og reflekterer over er det lurt å bruke, si flåsete da, Vigrid sin side når vi skal snakke om rasisme. Det blir jo på et enkelt nivå. De er jo ikke i stand til å ta det så mye lengre enn å spørre læreren; er dette en sikker kilde? Men det henger jo også sammen med at verden er liten for de enda (Fagdidaktiker).

Allmennlærer uttrykker også noen utfordringer knyttet til det å lære ungdomsskoleelever kritisk refleksjon og kildeforståelse, og nevner at det som kanskje før kom litt lenger opp i utdanningsløpet nå har blitt pensum på ungdomsskolen:

Jeg kjenner jo litt på at det er ... Og det handler jo ikke bare om samfunnsfag. Men at det er litt sånn på ungdomsskolen. Generelt så er det endel av den kompetansen som kanskje tidligere har ligget på et høyere nivå, som er trykket litt ned i ungdomsskolen. Og jeg tenker at det høres jo litt avansert ut. Innhente informasjon, vurder den kritisk, tolke den, omsett den. Det er ambisiøst. Jeg tror det er veldig opp til læreren og klare å lage dette overkommelig da. Det er klart at en trettenåring trenger ikke være så stor i hodet sitt når man begynner på ungdomsskolen. Det er helt klart noe man skal gjøre

før man skal opp i muntlig, i alle fall hvis man skal opp i høy grad måloppnåelse i tiende (Allmennlærer).

På spørsmålet om kritisk refleksjon virker lærerne å være noe mer samkjørt enn på de øvrige tema som danning og opplæring til demokrati. Lærerne virker også å være noe mer bevisst rundt dette og har lettere for å si noe om temaet. Flere omtaler temaet ganske grundig og viser til eksempler fra egen undervisning. Dette til tross for at kritisk refleksjon i liten grad ble trukket fram som svært viktig for den generelle danningen eller for den mer spesifikke demokratiopplæringen. Om vi skal trekke noen slutninger fra dette kan vi kanskje antyde at kritisk refleksjon oppleves som viktig, og som noe de arbeider en del med, men det settes ikke nødvendigvis i en bredere kontekst i form av danning eller demokratiopplæring.

7.5 Generelle betraktninger rundt det kvalitative materialet

Jeg ønsker å framheve og kort diskutere noen interessante observasjoner fra lærernes betraktninger rundt samfunnskunnskap, danning, demokratiopplæring og kritisk refleksjon. Den kanskje mest gjennomgående observasjonen er at det er betydelige variasjoner i lærernes svar, særlig knyttet til hva samfunnskunnskap er og hva opplæring til demokrati innebærer. Selv om noen elementer er felles i flere av lærernes refleksjoner, vektlegger de til dels ulike aspekter av faget, begrepene eller undervisningen. Det synes i liten grad å framkomme noe entydig svar på hva faget er eller hvordan man best utdanner demokratiske borgere. Noen lærere leter litt etter et fornuftig svar og kommer gjerne med henvisninger til sin egen undervisning eller hendelser ved egen skole. Dette er ikke så overraskende siden de er intervjuet fordi de underviser samfunnsfag på ungdomsskolen, og selv om jeg ikke sa noe om i hvilken kontekst jeg ønsket de skulle si noe om fagområder eller begrep i, er det naturlig at de relaterer dette til lærerrollen i praksisfeltet. Det at lærerne i svært liten grad refererer til sine respektive vitenskapsdisipliner, til fagdidaktiske dilemmaer, eller til pedagogisk teori i sin redegjørelse for ulike begrep og tema er på ingen måte overraskende. Det er også helt i tråd med det Afdal & Nerland (2014); Jensen, Lahn & Nerland (2012) finner i sine lærerintervju. Afdal & Nerland (2014) går også langt i å antyde at dette kan knyttes til forskjellene melleom norsk og finsk lærerutdanning, med ulik vektlegging av praktisk versus teoretisk kunnskap. De konkluderer med at den norske utdanningen, som vektlegger situasjonsbetinget heller enn generell teoretisk kunnskap, skaper et mer oppstykket og individualisert kunnskapsgrunnlag.

Det at også universitetsutdannede lærere synes å ha et praksisnært fokus understøtter også betraktningen om at kunnskapen knyttet til fagområdet utvikles i skolen (Ellis, 2007b). Den akademiske og teoretiske kunnskapen lærerne har med seg inn i yrket blir fort revidert, eller kommer i bakgrunnen, i møtet med praksisfeltet. I så måte er det også betegnende at den eneste læreren som viser til akademiske disiplinlag i diskusjonen av samfunnskunnskap er Statsviter, som også har den korteste fartstiden som lærer (bare 1-2 år).

Et annet spørsmål som er passende å stille i forbindelse med den nevnte observasjonen av Statsviter, som den eneste som refererer til en vitenskapsdisiplin, er hvorvidt informantenes svar framstår som relatert til deres utdanningsløp. Man skal være forsiktig med å generalisere rundt dette, da et utvalg på fem informanter ikke gir rom for omfattende generaliseringer knyttet til informantenes utdanningsbakgrunn. Det er imidlertid fristende å komme med noen betraktninger. For eksempel er også Statsviter den informanten som i størst mulig grad, når hun skal reflektere rundt opplæring til demokrati, påpeker utfordringer knyttet til demokratiet som styreform. Også når hun skal snakke om kritisk refleksjon strekker hun seg utover det rent kildekritiske og viser til diskusjoner for eksempler om skoledemokratiet. Samtidig virker Statsviter å være lite komfortabel med dannelsbegrepet, og det kan virke som hun ikke kjenner til begrepet i mer moderne form siden hun først og fremst forbinder det med oppdragelse. Samtidig er Historiker den som er mest opptatt av det kildekritiske og kommer inn på behovet for kildeforståelse også tilknyttet danning og demokratiopplæring. Historiker kan også vise til gode eksempler på hvordan de arbeider med elevenes kildekritiske forståelse. Disse betraktningene antyder at lærernes fagkompetanse kan ha en viss betydning for hva de fokuserer på i lærerrollen, men man skal som sagt være forsiktig med å generalisere med utgangspunkt i et så begrenset utvalg. Forskjellen mellom utdanningsgruppene har jeg derfor forsøkt å heller fange opp i det kvantitative materialet.

Det kanskje viktigste formålet med den kvalitative datainnsamlingen var å undersøke om lærenes refleksjoner rundt relevante begrep og utfordringer knyttet til samfunnskunnskapen i skolen indikerte at de hadde et bevisst forhold til disse. Jeg hadde et bestemt teoretisk og begrepsmessig utgangspunkt for mine surveysspørsmål, og liten forhåndserfaring med lærernes oppfatning av samfunnskunnskap. Som Bryman (2008, s. 243) påpeker, har det liten hensikt å stille spørsmål om forhold som respondentene eller informantene egentlig ikke har noe kunnskap eller mening om. Når man i tillegg gjør dette i form av en spørreundersøkelse

med lukkede svaralternativer, tvinger man respondentene til å påta seg meninger som de ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Det kvalitative materialet avslører da også at lærerne har et lite bevisst og ganske variert bilde av hva samfunnskunnskapens innhold er, hvordan de skal drive opplæring til demokrati og hva som ligger i begrepet danning. Lærerne nøler litt og refererer gjerne til tema og hendelser i skolehverdagen når begrepene skal belyses, og de synes ikke å ha gjort seg opp sterke meninger om hva fagets innhold bør være. Lærerne synes altså ikke å ha gjort seg de samme refleksjoner rundt fagområdet som det jeg har gjort med utgangspunkt i fagdidaktisk litteratur. Dette kan by på noen utfordringer da jeg har tatt utgangspunkt i disse refleksjonene i min innsamling og fortolkning av det kvantitative materialet. Det at lærerne ikke har noe enhetlig bilde av samfunnskunnskapen er for så vidt ikke overraskende, og helt i tråd med Børhaug (2005) beskrivelse av samfunnskunnskapsfaget som et fag det er vanskelig å avgrense og definere. Det kan imidlertid være at et tilsvarende spørsmål om et annet fagområde ville gitt lignende svar, fordi lærerne gjennom sitt forhold til praksisfeltet først og fremst ville ha forsøkt å definere og avgrense det ut i fra de tema de sist underviste. Manglende bevissthet rundt sentrale fagdidaktiske spørsmål knyttet til fagområdet kan skape ganske tilfeldig avkryssing og forklare til dels manglende variasjon på avhengige variabler. I Kapittel 8 vil jeg imidlertid se resultatene fra det kvantitative og kvalitative materialet mer i sammenheng, og diskutere funnene i henhold til litteraturen og forventningene presentert i Kapittel 3.

Kapittel 8: Studiens resultater, teoretiske refleksjoner, og mulige implikasjoner

8.1 Innledning

I dette avsluttende kapitlet summerer jeg opp studiens hovedfunn fra både det kvantitative og kvalitative materialet, og diskuterer disse opp mot mine opprinnelige teoretiske forventninger. Jeg finner, i mitt materiale, bare delvis støtte for at lærernes kompetanse har noe betydning for deres oppfatninger og undervisning av samfunnskunnskap. I dette kapitlet forsøker jeg å forstå og forklare dette med utgangspunkt i noe av den tidligere forskningen på lærernes virke og kunnskapskultur presentert i Kapittel 2. En mulig forklaring på at lærernes utdanning har så liten betydning for hvordan de forholder seg til fagområdet er at lærerne befinner seg i en praksiskultur, kjennetegnet av det å løse dagligdagse utfordringer i klasserommet heller enn å reflektere over mer overordnede fagdidaktiske problemstillinger. I denne situasjonen vil erfaringer kunne oppfattes som mer verdifulle enn teoretisk kunnskap. Når jeg forsøker å operasjonalisere generelle fagdidaktiske utfordringer, for eksempel om hva som skal være samfunnskunnskapens viktigste formål, er ikke dette nødvendigvis noe lærerne har reflektert over og som preger deres daglige virke. Lærernes svar på mine spørsmål, som er konstruert med bakgrunn i min begrepsmessige forståelse av fagområdet, kan derfor også bli lite gjennomtenkt og ganske tilfeldig.

Det at lærernes svar på mine spørsmål i liten grad synes å være påvirket av deres utdanning kan videre tyde på at en mer fag- og forskningsrettet utdanning ikke vil ha noe umiddelbar betydning for undervisningen av samfunnskunnskap. Det kan på sikt føre til en endring i lærernes forhold til kunnskap, men hvis lærerne skal utvikle en større bevissthet rundt det å undervise samfunnskunnskap på en måte som utvikler elevenes kritiske bevissthet og evne til selvstendig vurdering av samfunnsforhold, krever dette tettere samarbeid mellom de som forvalter faget og fagdidaktikken ved universitet og høyskoler og de som forvalter faget i skolen. Det er lite hensiktsmessig dersom vi ikke samarbeider, men opererer i to forskjellige verdener. Dette krever ikke bare at lærerne tilpasser seg akademias tankesett, men at academia også blir bevisst på hvilke faglige utfordringer lærerne møter i praksisfeltet.

I de senere år har vi sett en mer aktiv politikk fra styresmaktene rettet mot en tettere kobling mellom lærernes erfaringsbaserte kunnskap og den forskningsbaserte kunnskapen som

eksisterer innad i vitenskapsdisiplinene, og lærerprofesjonen synes også å ha blitt mer åpen for den forskningsbaserte kunnskapen. Denne utviklingen innebærer blant annet en utdanningspolitisk satsning som er direkte rettet mot å bistå lærerne med forskningsbasert kunnskap i deres virksomhet i skolen, blant annet gjennom utviklingen av 10 nasjonale sentre under Utdanningsdirektoratet. Å styrke samarbeidet mellom høyere utdanning og skole er også en av de overordnede anbefalingene i en nylig utgitt rapport fra Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 212), der motivasjonen for dette samarbeidet er å styrke forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Satsningen så langt har imidlertid i svært liten grad omfattet samfunnsfagene eller samfunnsfaglige tema. Jeg argumenterer derfor mot slutten av kapitlet for at de samfunnsfaglige forskningsmiljøene i sterkere grad bør komme på banen, eller bli invitert, til å iverksette eller utarbeide en slik støttende infrastruktur også rettet mot samfunnsfagene. Før jeg starter på den mer overordnede diskusjonen om studiens implikasjoner, vil jeg imidlertid gi en oppsummering av de viktigste resultatene.

8.2 Lærernes utdanning og perspektiver på samfunnskunnskapen

I min analyse av lærernes kompetanse og deres holdninger til og undervisning av samfunnskunnskap tok jeg utgangspunkt i tre aspekter ved lærernes kompetanse: Hvilken type utdanning i form av allmenn-/grunnskolelærerutdanning, eller fagutdanning fra universitet/høgskole; hvilken grad av samfunnsfaglig og samfunnsvitenskapelig fordypning; og deres egen vurdering av samfunnsvitenskapelig begreps- og metodekompetanse. Lærernes kompetanse ble så vurdert opp mot fire relasjoner til samfunnskunnskapen: Hva de oppfattet som god kunnskap hos en lærer i samfunnskunnskap, hvilket formål med samfunnskunnskapen de oppfattet som viktigst, hvor kritisk dannende de rapporterte sin egen undervisning i samfunnskunnskap å være, og hvordan de opplevde sin egen fagkompetanse knytte til undervisningen av konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning. Jeg fant støtte for at lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole i større grad vektla fagkunnskap som en viktig egenskap hos lærere i samfunnskunnskap, mens lærere med allmenn-/grunnskolelærerutdanning oppga noen høyere viktighet av holdninger og verdier. Det kan altså se ut til å være noen forskjeller i allmennlæreres og faglæreres kunnskapskultur, men utover dette fant jeg ingen signifikante forskjeller mellom lærere med allmenn-/grunnskolelærerbakgrunn og høgskole-/universitetsutdannede lærere.

Hva som kan oppfattes som det viktigste formålet med samfunnskunnskapsfaget er en kompleks variabel som ble operasjonalisert i form av Børhaug (2005) inndeling i et legitimerende perspektiv, et nytteperspektiv, og et kritisk dannende perspektiv på samfunnskunnskapen. Faktoranalysene i Kapittel 5 ga noe støtte til at enkelte lærere har et legitimerende syn på faget mens andre har et mer kritisk dannende syn. Det er imidlertid ikke snakk om sterke motsetninger mellom lærere knyttet til disse holdningsdimensjonene. Det synes heller ikke å være slik at lærere med fagutdanning fra universitet/høgskole, eller lærere med flere samfunnsfaglige eller samfunnsvitenskapelige studiepoeng har noe mer kritisk dannende syn på faget. Den eneste variabelen som hadde signifikant betydning for lærernes vurdering av samfunnskunnskapens formål, var erfaring som lærer. Lærere med lang erfaring uttrykte legitimeringsperspektivet som mer viktig enn lærere med mindre erfaring. Dette kan ha å gjøre med at det kritiske dannende perspektivet på faget har kommet mer til uttrykk i styringsdokumenter i senere år, eller at de mer erfarne lærerne har sin utdanning fra en tid da skolen og allmennlærerutdanningen i større grad var preget av legitimerende verdier.

Jeg finner heller ikke mye støtte for at lærernes utdanning har vesentlig betydning for hvorvidt lærerne rapporterer undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk danningsperspektiv, men lærere som rapporterer at de har god begreps- og metodekunnskap oppgir å undervise fagområdet mer kritisk dannende enn lærere som oppgir lavere begreps- og metodekunnskap. Variabelen selvrapportert begreps- og metodekunnskap var klart den kompetansevariabelen som hadde størst betydning for hvordan lærerne oppfattet og underviste fagområdet, lærere som oppga mer begrepskunnskap og mer metodekunnskap vurderte også fagkunnskap som en viktig egenskap hos lærere i samfunnskunnskap. I likhet med lærere som hadde vesentlig fordypning i samfunnsfaglige og samfunnsvitenskapelige fagemner, oppga også lærere med god begreps- og/eller metodekunnskap at de hadde bedre kompetanse til å undervise mot konkrete kompetansemål knyttet til kritisk danning.

En overordnet oppsummering av den kvantitative analysen er altså at lærernes type utdanning først og fremst har betydning for hvordan lærerne oppfatter viktigheten av kunnskap. Lærernes kompetanse synes i liten grad å være avgjørende for hva de oppfatter som viktige formål med fagområdet eller hvordan de underviser. Når de blir bedt om å vurdere sin egen kompetanse i forhold til mer spesifikke kompetansemål, har både faglig fordypning og den selvoppgitte begreps- og metodekunnskapens betydning. Det kan altså være at lærerne har

funnet det noe vanskelig å forholde seg til spørsmålene omkring fagets formål, og kanskje også hva de vektlegger i sin undervisning. Det at det er mer variasjon når de skal vurdere sin egen kompetanse opp mot konkrete kompetansemål, kan være et tegn på at de synes det er lettere å vurdere sin egen kompetanse i forhold til noe som er konkret og noe de kjenner til. At variabelen som bygger på deres egenvurderte begreps- og metodekunnskap har størst forklaringskraft på nesten samtlige avhengige variabler indikerer samtidig at jeg ikke klarer å fange opp all lærerkompetanse gjennom utdanningsvariablene og at lærernes kunnskap også kan ha utviklet seg forskjellig i den tiden de har arbeidet som lærere. Lærernes samlede begreps- og/eller metodeforståelse kan påvirkes av deres faglige interesser og det miljøet de arbeider i like mye som til deres utdanningsbakgrunn. Samtidig må vi huske at begreps- og metodevariablene er basert på egenvurdering av kunnskap. Hva som er god versus mindre god kjennskap til et begrep er en subjektiv vurdering, og variabelen trenger derfor ikke å gi et presist bilde av lærernes faktiske kunnskap.

For å få bedre innsikt i lærernes forståelse av samfunnskunnskapens tema valgte jeg å også foreta fem kvalitative intervjuer. Hovedkonklusjonen fra gjennomgangen av intervjumaterialet, var at lærerne i stor grad forklarte og eksemplifiserte gjennom sin yrkespraksis i skolehverdagen: de forholdt seg i liten grad til faglitteratur eller teori i sin forklaring av samfunnskunnskap, danning, demokratiopplæring eller kritisk refleksjon. Samfunnskunnskapen ble i stor grad definert ut i fra hvilke tema de sist hadde undervist, danningbegrepet ble i liten grad knyttet til kritisk refleksjon, og kritisk refleksjon ble i liten grad framhevet som noe viktig element i opplæringen til demokrati og medborgerskap. Når lærerne ble spurt om kritisk refleksjon mer direkte, var imidlertid mange inne på viktigheten av å være kildekritisk, og kom med gode eksempler på hvordan de jobbet med dette i praksis. Lærernes betraktninger rundt sentrale fagbegrep og sentrale tema i læreplanene er altså i stor grad erfaringsbasert, og varierer en del fra lærer til lærer. I så måte tilførte det kvalitative materialet ny innsikt fordi det gir et mulig bilde av hvordan lærerne tenker omkring fag og undervisning.

8.3 Lærernes forhold til utdanning, yrkespraksisen og forskningsbasert kunnskap
Resultatene fra de empiriske analysene gir klart mer støtte til Ellis (2007a, 2007b) syn på lærernes kunnskap enn til Shulman (1986) opprinnelige antakelser om utdanning og kunnskapsformidling. Mens Shulman, slik Ellis tolker han, presenterer en slags kumulativ

kunnskapsforståelse på individnivå, der lærerstudentene akkumulerer en kontekstfri, stabil, og ubestridt kunnskap om sitt fagområde gjennom sine studier, er Ellis (2007a) opptatt av at kunnskap kan være både kontekstbundet og foranderlig, og kunnskapsutviklingen kan være horisontal så vel som kumulativ. Lærerne utvikler nye oppfatninger av et fenomen over tid i interaksjonen med andre individer. Hvordan individet opptrer i en skolekontekst, for eksempel i undervisningen av et fagområde, er selvsagt avhengig av de verdier, holdninger og kunnskap man har med seg inn i læreryrket, men det avhenger også av hvordan de forstår og fortolker faget i lærerfelleskapet og yrkespraksisen.

I mitt tilfelle finner jeg at den kunnskapen lærerne oppgir at de har, i form av sin kjennskap til en rekke fag- og metodebegrep, har langt større betydning for undervisningen enn den opprinnelige utdanningen. Dette kan selvsagt være fordi mine utdanningsvariabler ikke klarer å fange opp lærernes konkrete kompetanse, da en samfunnsfaglig eller samfunnsvitenskapelig utdanning ikke nødvendigvis trenger å være så presist relevant for samfunnskunnskapen. Lærernes selvoppgitte begrepsforståelse kan derfor være et bedre mål på lærernes faktiske kunnskap. Men det kan også være at lærernes begreps- og metodekunnskap er noe som utvikler seg og endres over tid i yrkespraksisen, og at noen lærere i større grad bevarer eller videreutvikler sin begrepsforståelse i større grad enn andre. Ifølge Ellis (2007a) kan både lærerutdannere, fagdidaktikere og skoleforskere, ved å engasjere seg mer i praksisfeltet, bidra til å styrke det intellektuelle miljøet som former faget. Dette er også en av *Ekspertgruppa om lærerrollen* (2016) sine anbefalinger for å styrke lærerutdanningens bidrag til den framtidige lærerrollen. De ønsker blant annet styrket partnerskap mellom høyere utdanning og skolesektoren, styrket oppfølging av nyutdannede lærere og samarbeid om lærerens kontinuerlige profesjonelle utvikling, og delte stillinger mellom universitet/høgskoler og skolesektoren (ibid. 2016, ss. 208-213). En lenger og mer forskningsrettet utdanning er derfor kanskje ikke tilstrekkelig. Man bør i tillegg involvere seg mer i lærerens profesjonelle utvikling for å bidra til en ønsket forvaltning av samfunnskunnskapens tematikk.

Funnene i de kvalitative intervjuene er heller ikke overraskende ut i fra tidligere forskning på lærernes kunnskapskultur. Lærerne synes i liten grad å være opptatt av de fagdidaktiske utfordringer som jeg har forholdt meg til i dette prosjektet og som jeg oppfatter som viktig innen fagområdet. Dette kan være med på å forklare hvorfor det er så lite variasjon i lærernes betraktninger omkring samfunnskunnskapen, og det er heller ikke overraskende gitt tidligere

forskning på lærernes kunnskapskultur, som også viser at lærerne er opptatt av den praksisnære og situasjonsbetingede kunnskapen (Afdal & Nerland, 2014; Mausethagen, 2015; Nerland, 2012). Det kan være mange grunner til at det er slik. En forklaring kan være at lærerne arbeider i en hektisk hverdag med mange utfordringer som krever rask håndtering, og det blir lite tid til å reflektere over faglige spørsmål i en slik kontekst. Ifølge Nerland (2012) kan det også være en bevisst strategi fra lærernes side for å framheve sin egen kunnskap som unik og for å bevare sin profesjonelle status. På den måten blir lærernes kunnskap unik og ikke tilgjengelig for de som ikke er en del av profesjonen. Hun viser til at det har vært en bevisst strategi fra lærernes fagforeninger å fokusere på viktigheten av den praktiske kunnskapen. Utfordringen er at mangelfull orientering i forhold til vitenskapelig fundamentert kunnskap begrenser lærernes kunnskapsgrunnlag til det lokale felleskapet, noe som på sikt kan begrense profesjonens søken etter læring og videreutvikling (Nerland, 2012, ss. 41-42). Kunnskapen forblir hos den enkelte lærer og blir ikke nødvendigvis delt videre med et større felt av lærere (Mausethagen, 2015, ss. 84-85).

For samfunnsfagene og samfunnskunnskapen sin del vil det være en utfordring, hvis lærerne, som forskningen antyder, blir fanget opp i en yrkeskultur der den vitenskapelige fagkunnskapen blir ansett som lite verdifull. Problematisering og kritisk danning krever at man kan framstille fagstoffet i lys av flere perspektiver, diskutere og sammenligne med alternative strukturer. Dette er noe som ifølge Børhaug & Christophersen (2012, s. 200) krever lærere med god fagkunnskap. Det at lærebøkene ikke synes å innfri på dette området, gjør lærernes evne til å problematisere fagstoffet desto mer viktig. Det synes imidlertid å være noe holdningsendring på gang, og denne kan være knyttet til det økte fokuset på kunnskapens betydning for lærernes fagutvikling. Klette & Carlsten (2012) viser for eksempel til at nyutdannede lærere synes å være bevisst på at de bør forholde seg til kunnskapssamfunnet som en del av sin profesjonelle forpliktelse, men de ønsker seg mer støtte og bedre oppfølging fra skoleledelsen. De konkluderer med at lærerne mangler en inkluderende epistemisk infrastruktur som tilbyr støtte i den uformelle dag-til-dag involveringen med teoretisk kunnskap (Klette & Carlsten, 2012, ss. 80-82). Jeg vil imidlertid argumentere for at vi i løpet av den siste tiårsperioden har sett en gradvis utvikling av en slik infrastruktur, men at denne så langt i liten grad ser ut til å omfatte samfunnsfagene.

8.4 Utvikling av bedre samarbeid mellom vitenskap og praksisfelt

Siden Kunnskapsløftet ble iverksatt, har det blant annet blitt utviklet en rekke *nasjonale kunnskapssentre for opplæring*, deriblant både *Nasjonalt senter for skriving i opplæringen* og *Nasjonalt Senter for matematikk i opplæringen*, begge med tilknytning til NTNU.⁶³ Sentrene strekker seg over et vidt spekter av temaområder fra det pedagogiske som *Læringsmiljøsentret* ved Universitetet i Stavanger til det mer skolefaglige som *Nynorsksenteret* ved Høgskolen i Volda. Mandatet til sentrene er blant annet å skape synergier mellom universitets- og høgskolesektoren og de nasjonale sentrene for å gjøre førstnevnte mer praksisnær og styrke sentrenes tilgang til mer forskningsbasert kunnskap. En nylig utgitt NIFU-rapport viser at enkelte av sentrene er mye i bruk av skolesektoren, og at bruken særlig gjelder Lese-, Matematikk-, og Skrivesenteret. Et tydelig mandat for sentrene er å bistå i implementering av læreplaner overfor skole- og barnehagesektoren, og dette har blitt gjort i form av å utvikle viktige nettressurser og bistå med kursing av lærere (Aamot m.fl., 2014). De nasjonale sentrene kan derfor ses på som et forsøk på å iverksette en mer støttende infrastruktur for å utvikle den forskningsbaserte og kumulative kunnskapen i skolesektoren.

En annen offentlig satsning for å utvikle en nasjonal epistemisk infrastruktur rettet mot skolesektoren, er *Ungdomstrinn i Utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette er en nasjonal satsning med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Virkemidlene er skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Dette innebærer at skoler deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass i den hensikt å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. I tillegg har det blitt iverksatt en strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere fram mot 2025 i samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjoner, lærerutdanningene og kunnskapsdepartementet. Satsningen skal sikre fordypning og fagfornyelse for lærere i tråd med nye krav til kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det er altså liten tvil om at regjeringen i tillegg til at den ordinære lærerutdanningen skal bli en 5-årig masterutdanning på flere løp, satser tungt på å øke den forskningsbaserte og

⁶³ Samlet sett finnes det i dag 10 slike sentre som alle sorterer under Utdanningsdirektoratet men har sin tilknytning til ulike universitet og høgskoler. Det finnes følgende senter: Matematikksenteret, Naturfagsenteret, Skrivesenteret, Lesesenteret, Nynorsksenteret, Fremmedspråksenteret, Læringsmiljøsentret, Senter for Flerkulturell opplæring, Senter for kunst og kultur, Senter for mat helse og fysisk aktivitet.

kumulative kunnskapen hos nye og erfarne lærere. Dette må være for å imøtekomme forskningen som viser til de utfordringer som ligger i en for lite kunnskapsrettet praksis hos lærerne, som kan lede til begrenset utvikling hos profesjonen. Men hva har diskusjonen om lærernes kunnskapsgrunnlag å gjøre med samfunnskunnskapen, og hvordan relaterer den til min forskning som først og fremst sier at lærernes individuelle kompetanse, særlig den formelle utdanningskompetansen, har svært begrenset betydning for hvordan de oppfatter og underviser samfunnskunnskap? Diskusjonen danner et viktig grunnlag for å komme med refleksjoner omkring hvorfor den individuelle utdanningen synes å ha så lite betydning, også innen samfunnskunnskap, og hvordan man bør prioritere videre tiltak for å styrke utviklingen også samfunnsfagets fag- og temaområder.

8.5 Muligheter for en mer fag- og forskningsbasert utvikling av samfunnsfagene

Man må forvente at samfunnsfaglærerne, på samme måte som lærerne generelt, også har tatt del i en praksisorientert kunnskapskultur i sin yrkespraksis, gjerne begrunnet i et behov for kunnskap om de kognitive og emosjonelle prosesser involvert i læring, og en individuell vurdering av den enkelte elevs behov (e.g. Nerland, 2012). De har også trolig i sin inntreden i yrkeslivet blitt fanget inn i en hektisk skolehverdag hvor de mangler den epistemiske infrastrukturen som muliggjør koblinger til vitenskapelig forskning (e.g. Klette & Carlsten, 2012). Resultatene fra den kvalitative analysen illustrerer at det først og fremst er praksisfeltet lærerne refererer til også i sine refleksjoner rundt samfunnskunnskapen og samfunnsfaglige tema. Samtidig er det mange som har uttrykt bekymring for samfunnsfagets eller samfunnskunnskapens utvikling. Børhaug (2005) har blant annet uttrykt bekymring for fagområdets sårbarhet, og for at det skal bli et slags oppsamlingsfag for alt som skolen bør drive opplæring om. Knutsen (2011) går langt i å hevde at samfunnsfagene i dag har forfalt til å bli abstrakte og uforpliktende synsefag uten sakkunnskap og faglig innhold. Mens Skarpenes kritiserer den behavioristisk inspirerte pedagogikken for å ha berøvet faget for sitt kunnskapsinnhold. Men er det mulig å bygge et samfunnsfag som ivaretar både fagkunnskapen, evnen å problematisere fagstoffet, skaper engasjement, og utstyret elevene med de redskaper og ferdigheter de trenger for deltakelse i det demokratiske samfunnet? Jeg mener faget kan bli bedre, men det krever god kompetanse hos lærerne og godt samarbeid mellom de vitenskapelige fagdisipliner, fagdidaktikere, lærerutdanning og skolesektoren.

Den utviklingen vi har sett i samfunnsfagets læreplaner i senere år, først med innføring av LK2006 og grunnleggende ferdigheter, og senere innføring av *Utforskeren* i 2013, kan ses som en nødvendig utvikling for å sikre at elever utvikler de tiltrengte kompetanser for et samfunn i endring. Som gitt uttrykk for i *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* er de grunnleggende ferdighetene avgjørende redskaper for læring i alle fag, og samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin faglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 30). I tillegg vil vi i de kommende læreplaner, ifølge *Stortingsmelding 28*, i større grad vektlegge dybdelæring, noe som gjør at fagene må gjøre tydeligere prioriteringer. Disse prioriteringene skal ta utgangspunkt i fagenes «byggesteiner», som igjen kan være sentrale metoder, tenkemåter, begreper, prinsipper og sammenhenger, inkludert det å tenke kritisk og løse praktiske og teoretiske problemer. Det å lære elevene å tenke kritisk og reflektert, får altså en stadig større oppmerksomhet i skolens styringsdokumenter og dette burde skape god grobunn for den kritiske danningen som jeg har skissert. En læreplan med færre kompetansemål som åpner for tydeligere prioriteringer i undervisning vil gi et betydelig spillerom for lærerne som skal implementere den i klasserommet, og i større grad enn tidligere stille krav til at lærerne ser sammenhenger mellom sentrale tema og kjenner et fagområdes «byggesteiner».

Formålet med den planlagte 5-årige lærerutdanningen med oppstart i 2017 er da også å løfte lærernes kompetanse til et nivå som vil være forsvarlig i implementeringen av de nye læreplanene. Skolefaget skal i større grad bygge på fagenes metoder, tenkemåter og begrep, prinsipper og sammenhenger, og dette vil kreve at lærerne også har god kjennskap til fagdisiplinene. I de nylig vedtatte forskriftene om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene heter det at utdanningene skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og studentene skal oppnå inngående kunnskap om relevant forskning og teori, samt vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Den metodologiske kompetansen har altså fått en betydelig plass. En utfordring kan imidlertid være, som Mausehagen (2015) påpeker, at studenter som benytter forskning på utdanningen, ikke nødvendigvis synes å benytte seg av forskning når de trer inn i yrkeslivet. En forskningsrettet utdanning trenger derfor ikke i seg selv å være avgjørende for den skolefaglige forvaltningen, noe som er helt i tråd med de funn jeg gjør i mine analyser. Det

synes derfor å være en mangelfull kobling mellom de problemstillinger fagdidaktikerne diskuterer og de hverdagsutfordringer lærerne må mestre. Fagdidaktisk forskning er opptatt av problemstillinger av typen *hvilket demokratisyn kommer til uttrykk i klasserommet?* (e.g. Borgebund, 2015; Børhaug, 2004, 2008; Madsen & Biseth, 2014) eller *hvordan håndterer samfunnsfaget spenningen mellom verdiformidling og kritisk refleksjon* (e.g. Børhaug & Christophersen, 2012; Hunnes, 2015). Lærerne synes å være mer opptatt av de praktiske utfordringene, slik som for eksempel å klare å engasjere alle i klasseromsdiskusjonen.

Nå kan det være at en 5-årig masterutdanning, særlig i samfunnsfag, øker lærernes fagdidaktiske kompetanse og bevissthet på en måte som over tid endrer skolens kunnskapskultur, slik at også lærerne i større grad tar stilling til og forholder seg til samfunnsfagets mer overordnede didaktiske problemstillinger. For eksempel gir Mausethagen (2015) uttrykk for at det er i ferd med å skje endringer i lærernes kunnskapskultur, noe som kommer til uttrykk blant annet gjennom Utdanningsforbundets strategidokumenter. Lærerne er i større grad villig til å bygge sin undervisning på forskningsbasert kompetanse, så lenge de ser et behov for dette i klasserommet. Samtidig har det i de senere år, som jeg har eksemplifisert i diskusjonen ovenfor, vært en utstrakt satsing på å utvikle tettere samarbeid mellom utdanningsmyndigheter, lærerutdanninger og skolesektoren, trolig nettopp for å styrke koblingen mellom forskningsbasert kunnskap og yrkesutøvelsen i klasserommet. Eksempler er opprettelsen av de 10 *nasjonale kunnskapssentre for opplæring*, satsningen på *Ungdomstrinn i utvikling*, og gode vilkår for etterutdanning for lærere i tråd med nye kompetansekrav. En utfordring for samfunnsfaget og samfunnskunnskapen er imidlertid at disse nevnte tiltakene i liten grad er knyttet til å heve lærernes kompetanse i de samfunnsfaglige disiplinene.

I regjeringens strategi for etter- og videreutdanning av lærere er det for eksempel enkelte fagområder som er prioritert. Disse er norsk, samisk, matematikk og engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Samfunnsfagene er ikke prioriterte etterutdanningsfag, og det stilles heller ikke de samme krav til at lærerne skal ha kompetanse i samfunnsfagene.⁶⁴ Tilsvarende er ingen av de 10 nasjonale kunnskapssentrene knyttet til samfunnsfaget, og

⁶⁴ Stortinget vedtok i Oktober 2014 at det skal stilles krav til at alle lærere i grunnskolen som underviser matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, skal ha fordypning i disse fagene. For å etterleve kompetansekravene, ble det derfor staset tungt på å etterutdanne lærere i disse fagene (Kunnskapsdepartementet 2014c).

satsningen på *Ungdomstrinn i utvikling* skal først og fremst gi støtte til utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Satsningen på å utvikle en epistemisk støttestruktur for å heve lærernes kompetanse omfatter altså i liten grad samfunnsfagene. Det er noen unntak som kan ha betydning for lærernes kompetanseheving i samfunnsfag. Det ene er innføringen av frivillige karakterstøttende prøver i samfunnsfag. Prøvene er først og fremst ment som en del av grunnlaget for lærernes sluttvurdering, men kan også brukes til å gi tilbakemeldinger underveis og som grunnlag for tilpasset opplæring. Prøvene kan også danne grunnlag for diskusjoner i kollegiet om justering i opplæringen, men de skal ikke rapporteres til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). De som administrerer prøvene og mottar rapporter fra deltakende skoler danner seg et betydelig bilde av elevenes samfunnsfaglige kompetanse, men så langt har dette ikke dannet grunnlag for noen nasjonal diskusjon.⁶⁵ Det er også verdt å nevne at det med innføringen av reviderte læreplaner i 2013 ble utarbeidet lærerveiledninger også for samfunnsfag på Utdanningsdirektoratets nettsider til bruk og inspirasjon for lærere som underviser faget. Disse er særlig ment som veiledninger for å inkludere grunnleggende ferdigheter bedre i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Samlet sett synes imidlertid ikke samfunnsfaget eller dets hovedområder å blir prioritert i utdanningsmyndighetenes forsøk på å styrke samarbeidet mellom utdanningsmyndigheter, lærerutdanning og skole. Å utvikle lærernes kompetanse i samfunnsfag synes altså ikke å være en prioritert utdanningspolitisk oppgave, til tross for at tematikker som angår samfunnsfaget får betydelig oppmerksomhet i retningslinjer for læreplanutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016c).

I *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* framheves det satsning på tre tverrfaglige temaområder som i høyeste grad angår samfunnsfaget. De tre områdene er *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, og *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2016c). Særlig skolens opplæring til demokrati og medborgerskap har i stor grad vært et sentralt element i samfunnsfaget generelt, men spesielt innen hovedområdet samfunnskunnskap. Dette er imidlertid en tematikk som gir rom for en rekke spenninger, blant annet mellom de tre perspektivene på faget som Børhaug (2005) framhever og som jeg undersøker hvorvidt eksisterer bevisst hos lærerne (nytte, legitimering og kritisk danning). Tidligere forskning på tematikken, både nasjonalt og internasjonalt, har framhevet disse spenningene eller

⁶⁵ Prøvene utvikles og utprøves ved Program for Lærerutdanning ved NTNU.

motsetningene (e.g. Børhaug & Christophersen, 2012; Westheimer & Khane, 2004), og også vist at lærernes undervisning av demokrati og medborgerskap er ganske tilfeldig (e.g. Biseth, 2012), eller basert på bestemte fortolkninger av demokratibegrepet (e.g. Borgebund, 2015; Børhaug, 2008). At lærernes undervisning av demokrati virker å være så tilfeldig og knyttet opp mot kontekst, som valgår eller dagsaktuelle hendelser, illustrerer uklarheter rundt hva opplæringen til demokrati skal og kan innebære. Det kan virke som lærerne har behov for bevisstgjøring og veiledning rundt problematikken som er knyttet til demokrati- og medborgerskapsopplæringen, men de får ikke et tilbud om dette gjennom dagens støttestruktur som prioriterer andre fagområder. Mitt funn om at lærere som oppgir å ha betydelig samfunnsvitenskapelig begreps- og metodekunnskap oppgir en mer kritisk dannende undervisning av samfunnskunnskapens tema, kan tyde på at lærere som har klart å utvikle sin samfunnsfaglige fagkompetanse i større grad klarer å problematisere for eksempel forståelsen av demokratibegrepet. Styringsdokumentene antyder altså at demokrati- og medborgeropplæring skal være et prioritert område, men ser ikke ut til å inngå i noen diskusjon av de fagdidaktiske utfordringer dette innebærer, blant annet knyttet til lærernes uklare forståelse av temaområdet.

Jeg kan komme med flere eksempler på manglende kommunikasjon, eller gjensidig kunnskapsutveksling mellom samfunnsfaglærerne og fagmiljøene som formidler forskning både omkring sentrale faglige tema og omkring fagdidaktiske utfordringer i samfunnsfaget og samfunnskunnskapen i skolen. Utgangspunktet for denne studien var imidlertid å kartlegge betydningen av lærernes utdanning for deres oppfatning av og undervisning av samfunnskunnskapen som et hovedområde i samfunnsfaget. Jeg fant at lærernes individuelle utdanning hadde svært begrenset effekt på den enkelte læreres undervisning, men oppdaget også at lærerne virker å ha et ganske lite bevisst forhold til de de fagdidaktiske utfordringer som ligger i formidlingen av samfunnskunnskapens tema. Koblingene mellom vitenskapsfag og skolefag synes altså å være svake, også hos lærere med en betydelig fagutdanning. Jeg har derfor diskutert om den manglende betydningen av utdanning kan skyldes at lærerne tilpasser seg en lite teoretisk orientert praksiskultur, og at dette er minst like gjeldende for samfunnskunnskapen som andre fagområder. Dette passer med (Ellis, 2007a, 2007b) forståelse av lærernes kunnskapsutvikling som hevder at lærernes kunnskap er relasjonell og foranderlig.

Videre er det slik at når jeg tok utgangspunkt i samfunnskunnskapen som hovedområde under samfunnsfag var dette av to grunner. For det første fordi det var et fagområde som opptok meg gitt min egen bakgrunn innen statsvitenskap, og for det andre fordi det ble framstilt som et uklart felt som manglet en klar faglig identitet (Børhaug, 2005). Det har skjedd en del fra utdanningspolitisk hold siden Børhaug (2005) ga uttrykk for en slik manglende identitet og siden jeg startet dette arbeidet. Ludvigsenutvalget har blant annet levert sin utredning om kompetanser for framtidens skole. Der framheves det et behov for tettere samarbeid mellom fagene og utvikling av fagovergrepene og tverrfaglige kompetanseområder. Noen har også tidligere reflektert over muligheten for at skolefagene strukturelle inndeling etter vitenskapsdisiplinene er for rigid og at man kan tenke annerledes i inndelingen av skolefag (e.g. Engelsen, 2003). De nye styringsdokumentene kan være et skritt i denne retning. Jeg ser imidlertid også noen utfordringer med at skolefagene kan få en svakere kobling til vitenskapsfagene fordi fagene vitenskapsfaglige tilknytning blir mer uklar, og dette kan svekke interessen for fagdidaktikken også innen de fagdisiplinene. Hvis skolefaget samfunnsfag, eller hva det skal hete i neste læreplan, skal bidra til å utvikle elevenes evne til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg, slik det står framstilt i *Stortingsmelding 28* (Kunnskapsdepartementet, 2016c), er det viktig at disiplinene blir mer opptatt av den skolefaglige utviklingen. Man kan spekulere i om den svake fagdidaktiske identiteten til samfunnskunnskapen kan ha noe av sin bakgrunn i at vitenskapsfagene det er knyttet til, ikke har vært spesielt opptatt av fagdidaktikk. Skolefaget samfunnsfag kan derfor mangle klare koblinger opp mot vitenskapsfeltet.

I *Stortingsmelding 28 (2015-2016)* åpnes for en mulig strukturell endring i samfunnsfagets organisering. Et svært viktig spørsmål er hvorvidt dette vil lede til et enda mer fragmentert og sårbart fagområde som i større grad opererer uavhengig av de vitenskapsdisiplinene det bygger på. Det er derfor viktig at de relevante vitenskapsdisipliner med sin fag- og kunnskapsforståelse kommer med i diskusjonen for å ivareta de vitenskapelige aspektene med faget, fagområdet, eller de fagrelevante tema som kommer til uttrykk i nye læreplaner. Jeg mener at samfunnsfaglige tema bør forstås også i lys av den forskningsbaserte kunnskapen man finner innen vitenskapsdisiplinene. Jeg ser derfor behov for et senter, eller et fagråd, som kan diskutere samfunnsfagene eller de samfunnsfaglige tematikkene i et akademisk perspektiv, og fungere som en kommunikasjonskanal mellom skolefag og akademia. En

femårig masterutdanning for lærere vil trolig også komme samfunnskunnskapens tema til gode og på sikt endre lærerne kunnskapsforståelse til å bli mer kritisk og reflektert, men det er ikke sikkert det er tilstrekkelig til å implementere fagområdet i tråd med et kritisk dannelsesideal. De akademiske samfunnsfagdisiplinene bør ta grep for å sørge for at de blir med i diskusjonen om faget og de tverrfaglige tema som angår ikke bare samfunnskunnskapen men samfunnsfaget i sin helhet.

Noen vil sikkert være skeptisk til en for tett kobling mellom vitenskapsfag og skolefag. Et kunnskapsperspektiv på lærerutdanning, slik det framstilles opprinnelig (e.g. Shulman, 1986, 1987), kan tolkes som at det bygger på en forutsetning om at den fagkunnskapen som lærere tilegner seg i utdanningen er objektiv og uforanderlig. Fra et kunnskapssosiologisk perspektiv kan dermed det økte vitenskapsfokus i skole og lærerutdanning illustrere at vitenskapen representerer et slags makthegemoni i samfunnet (Engelsen, 2003). Sånn sett kan man si at forskningslitteraturen som vektlegger at lærerutdanningen bør bli mer vitenskapelig og forskningsorientert, er representant for et samtidig maktforhold der den praktisk ervervede kunnskapen ikke blir oppfattet som like verdifull. Samfunnsvitenskapen slik den har utviklet seg i dag rommer imidlertid en rekke svært forskjellige epistemologiske og ontologiske tenkemåter, og hvorvidt vi kan snakke om «sikker» kunnskap angående samfunnsforhold, er en mye diskutert tematikk. Dette er sikkert også medvirkende til at det finnes lite forskning som ser på læringsutbytte i samfunnskunnskapen og samfunnsfagene generelt. Det blir like viktig *hva* elevene lærer som *hvor mye* elevene lærer. Samfunnsvitenskapens rolle overfor samfunnsfaget er derfor like mye å bidra med nettopp denne kritiske eller refleksive tankegangen som kjennetegner de samfunnsvitenskapelige disiplinene. Ifølge Tønnesson (2003) dreier seg om «kritikk», «blikk for det alternative», «teoridannelse», og «samvittighetsfull redegjørelse». Skoleverket og vitenskapens etos er så visst ikke sammenfallende, men skolefagene bør gi et bilde som ikke står i motstrid til hvordan vitenskapsdisiplinene tenker og arbeider, og det er akademias særegne forpliktelse å meddele sin etos til de ulike institusjoner. Samtidig er det viktig at *akademia* også er lydhøre overfor praksisfeltets behov. Fagmiljøenes involvering i fagutvikling og undervisning må skje på en måte som er forenlig med og imøtekommende overfor praksisfeltets utfordringer. Vi må lytte til lærernes behov og deres daglige utfordringer i formidlingen av fagområdet i skolen, men samfunnsfaglærerne bør også øke sin bevissthet rundt sentrale fagdidaktiske utfordringer. Min forskning viser kanskje først

og fremst at det er langt mellom min noe abstrakte fagdidaktiske framstilling av fagområdets utfordringer, og de daglige utfordringer som lærerne opplever i sin formidling av fagområdet i skolen. Jeg tenker det at det er lite hensiktsmessig og at vi bør forsøke å styrke kommunikasjonen mellom vitenskapsfagene og praksisfeltet, også for samfunnsfagene.

Referanser

- Aamot, S. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødning, B., & Røsdal, T. (2014). Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen. Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv: <http://www.nifu.no/files/2014/12/NIFUrapport2014-49.pdf>
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Afdal, H. W. (2012). Knowledge in Teacher Education: Examining the differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic Studies in Education*, 32(3-4), 245-261.
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281-299.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., Wiliam, D., & Johnson, D. (1997). *Effective teachers of numeracy*. London: Kings College.
- Ball, D. B., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy. A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. (PhD), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samøy (Eds.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (ss. 87-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brondbjerg, L. F., Christophersen, J., Jacobsen, C. L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden?: en dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*: Systime.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, 205-219.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Eds.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (ss. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2008). Educating Voters: Political Education in Upper Secondary Schools. *Journal og Curriculum Studies*, 40(5), 579-600.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Christophersen, J., & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3 ed.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Børhaug, K., & Dolve, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97: sluttrapport* (Vol. nr 6/2003). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Clausen, K. C. (2007). *Samtidsdiagnoser: sakraliserte verdier og tekstmakt i samfunnsfagbøker*. (Masteroppgave), Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Clausen, S.-E. (2009). *Multivariate analysemetoder for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 ed.). London & New York: Routledge.
- Dahl, T. T. (2016, 12.04.2016). Praksis er viktigere enn masteroppgaver. *Klassekampen*.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Lærerens vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed., ss. 333-346). Manassas, Va.: Association of Teacher Educators.
- Denning, S. J. (1983). A nation at Risk: the imperative for educational reform. *Communications of the ACM*, 26(7), 467-478.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.), *Context and Methods in Qualitative Research* (ss. 51-65). London: Sage.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid: Fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om Lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet: <http://khrono.no/sites/khrono.no/files/rapport-om-laererrollen.pdf>.
- Ellis, V. (2007a). *Subject knowledge and teacher education: the development of beginning teachers' thinking*. New York: Continuum.
- Ellis, V. (2007b). Taking subject knowledge seriously: from professional knowledge recipes to complex conceptualization of teacher development. *The Curriculum Journal*, 18(4), 447-462.
- Ellis, V. (2013). Teacher Education in Public university: The Challenge of Democratizing Knowledge Production. I G. Wells & A. Edwards (Red.), *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach* (ss. 198-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. London: Bloomsbury Academic.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole: Læreplanen som idébærer - Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2009). En læreplansspesifikk lærerutdanning? *Bedre skole*(2), 81-85.
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer - Kjenn ditt læreplanfag? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(1), 41-52.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag: vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with special reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/chartwell-Bratt.
- Eriksen, E. M. (2016, 30.3.2016). Et feilgrep med ny lærerutdanning. *Khrono*: <http://khrono.no/debatt/ny-laerertdanning-et-dramatisk-feilgrep>
- Even, R. (1993). Subject-Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: Prospective Secondary Teachers and the Function Concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Falch, T., & Naper, L. R. (2008). Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77.
- Giddens, A. (2001). *Sociology* (4 ed.). Cambridge: Cambridge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole: Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Granviken, S. (2016, 07. 06). Slik blir den nye lærerutdanningen. *Aftenposten*: <http://www.aftenposten.no/norge/Slik-blir-den-nye-laerertdanningen-215724b.html>
- Grossman, S., Schoenfeld, A., & Lee, c. (2005). Teaching Subject matter. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (ss. 201-231). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Grove, K., & Michelsen, S. (2014). Lektorene. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (ss. 312-345). Oslo: Pax forlag.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. I C. Day, M. Pope, & S. M. Denicolo (Red.), *Insight into Teachers Thinking and Practice* (ss. 107-118). London, New York & Philadelphia: Falmer Press.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social science. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Haavelsrud, M. (1979). *Indoktrinering eller politisering?: form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B., & Ognjenovic, G. (Red.). (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forl.
- Harbo, T. (1982). Pedagogisk utdanning for Universitetets lærerkandidater. I I. Grotnes, O. Sundet, & S. Øygarden (Red.), *Søkelys på praktisk lærerutdanning: Pedagogisk seminar i Oslo 75 år* (ss. 47-56). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of 800 Meta-analyses relating to achievement* London: Routledge.
- Haug, S. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haug, S. (2016). Kva rolle har pedagogikken i lærerutdanninga. *Lektorbladet*, 12(02).
- Haugstad, B. (2016). Pedagogikk like viktig i ny lærerutdanning *Khrono*.
<http://khrono.no/debatt/pedagogikk-viktig-i-ny-laererutdanning>
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(6), 446-460.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hill, H. C. (2007). Mathematical Knowledge of Middle School Teachers: Implication for the No Child Left Behind. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 95-114.
- Holmes grous. (1986). *Tomorrow's teacher: A report of the Holmes grous*. East Lansing, MI: Holmes grous.
- Holterman, s. & Johnsen, S. (2015). Stadig færre menn i skolen. *Utdanningsnytt* 08.01.2015.
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/stadig-farre-menn-i-skolen/>
- Howard, T. C., & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: What do teachers need to know? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. D. McIntyre, & K. E. Demers (Red.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3 ed., ss. 157-174). New York & London: Routledge.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samøy (Red.), *Spadestikk i Samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Raaum, O., & Salvanes, K. G. (2004). Marks across lower secondary schools in Norway: What can be explained by the composition of pupils and school resources? Statistisk sentralbyrå
- Håland, B. (2010). Student teacher conceptions of matter and substances - evaporation and dew formation. *NorDina*, 6(2), 109-124.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L. F., Sørensen, K., Poulsen, T., & Johansen, J. K. (2014). *Samfunnsfag i skolen. En undersøgelse af samfunnsfag med fokus på demokratisk dannelse*. København: Systime.
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional learning in the knowledge society* (Vol. 6). Rotterdam: Sense Publisher.

- Johannesen, A., Tufte, S. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Abstract forlag.
- Jordheim, H., & Rem, T. (2014). Hva skal vi med humaniora: Rapport om de humanistiske fagenes situasjon i Norge. Oslo: Fritt ord.
- Kalleberg, R. (2011). Dannelse som faglig fordring i høyere utdanning I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* (ss. 276-303). Oslo: Dreyers forlag
- Karlsen, G. (2003). Hvorfor en bok om lærerutdanning? . I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (ss. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. (2005). Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(6), 402-416.
- Kind, V., & Wallace, R. (2008). Train, teach, taught? How the content of specific science subject matter knowledge sessions impacts on trainee teachers' classroom practice and children's learning. *NorDina*, 4(2), 151-176.
- Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (1991). *Stortingsmelding 37 (1990/1991) Om Organisering og Styring i Utdanningssektoren* Oslo.
- Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (1996). *Reform 97 – Dette er grunnskolereformen*. Brosjyre/veiledning 14.11.1996. Oslo.
- Kisby, B. (2009). Social capital in citizenship lessons in England: Analyzing the presupposition of citizenship education. *Education, Citizenship & Social Justice*, 4(1), 41-62.
- Klafki, W. (1983). *Kategoriell dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in the teacher learning: New professional challenges. I K. Jensen, L. C. Lahn, & M. nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (ss. 69-84). Boston: Sense Publisher.
- Kleve, B. (2010). Brøkundervisning på barnetrinnet - aspekter av en lærers matematikkunnskap. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-14.
- Knutsen, T. L. (2011). Med mindre håndbagasje: Om kunnskap, informasjon og internasjonal politikk. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon* (ss. 556-567). Oslo: Dreyer.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Kristiansson, M. (2014). Samhällskunnskapsämnet och dess ämnesmakörer på svensk mellanstadium - ett osynligt ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica*(1), 212-231.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Stortingsmelding 30 (2003-2004): Kultur for læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/s-tm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Oppdragsbrev nr.: 42-10: Utarbeiding av rammeverk for grunnleggende ferdigheter og revidering av læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk*: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for Kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf.

- Kunnskapsdepartementet. (2014c). Mye kompetansekrav og videreutdanning for lærere: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/nye-kompetansekrav-og-videreutdanning-for-larere/id2458063/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelser av fag og kompetanser*: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Oslo: <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Oslo: <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Stortingsmelding 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse -- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kvalbein, I. A. (2003). Norsk allmennlærerutdanning i et historisk perspektiv, I G. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på lærerutdanningen i et reformperspektiv* (ss. 24-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014* (2014/30). Oslo og Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30.
- Larsson, k. (2011). *Kristisk tänkande i samhällskunskap*. Karlstad Universitet: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:393342>
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen*: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA/2013/Lid_Stein_Erik_PPU_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf
- Lien, M., & Belgaux, C. (2016, 10. juni). Allmennlæreren er død, kampen fortsetter. *Morgenbladet*, s. 3.
- Lillejord, S. (2005). Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning. *Nordic Studies in Education*, 25(2), 81-94.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: En innføring i fagdidaktikken forutsetninger og utvikling* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. (2008). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J., & Biseth, H. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere: Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. *Acta Didactica Oslo*(2/2011).
- Moses, J. W., & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of Knowing: Competing Methodologies in Social and Political Research*. New York: Palgrave macmilan.
- Munthe, E., & Haug, S. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 188-203.
- Møller, J., Prøitz, T., & Aasen, S. (2009). Kunnskapsløftet tungt å bære?: Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn* Oslo.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn, & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (ss. 27-48). Boston: Sense Publisher.
- Norsk Lektorlag. (2016a). Lektorlaget positive til innretningen på nye grunnskolelærerutdanninger på masternivå: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2016/lektorlaget-positive-til-innretningen-pa-nye-grunnskolelærerutdanninger-pa-masterniva-article1568-289.html>
- Norsk Lektorlag. (2016b). Norsk lektorlag er kritisk til deler av utredningen om fremtidens skole: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2015/norsk-lektorlag-er-kritisk-til-deler-av-utredningen-om-fremtidens-skole-article1465-274.html>
- Overrein, S., & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (ss. 126-172). Oslo: Cappelen Damm.
- Poulson, L. (2001). Paradigm Lost? Subject Knowledge, Primary Teachers and Education Policy. *British Journal of Educational Studies*, 49(1), 40-55.
- Reinertsen, A. B., Nordtømme, N. S., Eidsvik, R. A., Weidemann, E., & Gudmundsdottir, S. (1996). *Fagdidaktisk kunnskap belyst gjennom undervisningen i hendelsene på Eidsvoll 1814: En kasusstudie av tre lærere i videregående skole*. Trondheim: Tapir.
- Rovde, O. (2014). Lærarane. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (ss. 346-380). Oslo: Pax forlag.
- Schwab, J. J. (1978). Education and the Structure of the Disciplines. I I. Westbury & N. J. Wilkof (Red.), *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays by Joseph J. Schwab* (ss. 229-272). Chicago & London: University of Chicago Press.
- Shapiro, I. (2009). *The Flight From Reality in Human Sciences*. Princeton: Princeton University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Sjøberg, S. (2012). "Visible Learning": Ny giv for norsk skole. *Utdanningsnytt.no*, (21): https://sveinsjoberg.files.wordpress.com/2014/08/sjoberg_hattie_utdanning_21_2012.pdf
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering : fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax. 2. utg.
- Slottemo, H. G. (2016). Fornøyd med fokus på fag for lærere. *Khrono*: <http://khrono.no/debatt/fornoyd-med-mer-fokus-pa-fag-laerere>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 94-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnanå, S. (2005). Utdanning og danning av gode lærere: Historiske bidrag og synspunkt til videreutvikling av allmennlærerutdanninga. I M. Lea (Red.), *Vekst og utvikling: lærerutdanninga i Stavanger i 50 år* (ss. 2-17). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sætre, S. J. (2002). Natur-samfunn og miljøfaget i lærerutdanningen er en saga blott! *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 395-402.
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of *Visible Learning*. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438.
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærerkvalifisering og lærerkompetanse. I S. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (ss. 75-97). Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2003). Steiner for brød - Hvordan forvalter vitenskapen sitt kulturelle mandat? . I K. L. Berge, S. Meyer, & T. A. Trippstad (Red.), *Maktens tekster* (ss. 220-235). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 193-206.

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Dette er kunnskapsløftet: Kultur for Læring*. Rundskriv F-13/04. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*. Oslo: http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2011/5/kunnskap_laringsambisjoner_seks_land.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>. Reviderte læreplaner i samfunnsfag 2013 (2013b).
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Karakterstøttende prøver: <http://www.udir.no/Vurdering/Karakterstottende-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Ungdomstrinn i utvikling: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Veiledning til læreplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet. (2016). Profesjonsetikk - strategiplan for landsmøteperioden 2016-2019: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Udf_strategiplan_profesjonsetikk_2016-2019.pdf
- Vernersson, F. (1999). *Undervisa Om Samhället : Didaktiska Modeller Och Läraruppfattningar*: Studentlitteratur AB.
- Westheimer, J., & Khane, J. (2004). What kind of citizen? The Politics of Educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. S., & Wilson, S. M. (1988). Models of Wisdom in the Teaching of History. *Phi Delta Kappa International*, 70(1), 50-58.

Vedlegg

Vedlegg Kapittel 4

Vedlegg 4.5.1 Godkjenningsbrev og vurdering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Tove Grete Lie

Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag

Postboks 2320

7004 TRONDHEIM

Vår dato: 02.06.2014

Vår ref: 38734 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38734

Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Tove Grete Lie

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter 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, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38734

Stipendiaten er ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, men vil i forbindelse med innsamling av datamateriale benytte seg av SelectSurvey via NTNU. Vi forutsetter at det foreligger en avtale mellom stipendiaten og NTNU som regulerer dette arbeidet.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet. Besvart spørreskjema er å regne som samtykke. Informasjonen som gis utvalget i forkant av spørreskjemaet er godt utformet, forutsatt at det tilføyes at datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt 01.08.2015. Videre bør det presiseres enda tydeligere at det er Høgskolen i Sør-Trøndelag som er behandlingsansvarlig institusjon.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sør-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet. Forventet prosjektslutt er 01.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysningersom f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (SelectSurvey) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

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@sv.uit.no



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Samfunnsfaglærerne og samfunnskunnskapsfaget

Formålet med denne undersøkelsen er å samle informasjon om samfunnsfaglæreres undervisningspraksis og perspektiver på samfunnskunnskapsfaget som skolefag. Lærere som underviser samfunnsfag i inneværende studieår, eller har undervist samfunnsfag i løpet av de siste 3 år, inviteres til å delta i undersøkelsen. Resultatet fra undersøkelsen vil bli brukt i undertegnede doktogradarbeid i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer og tolke-utdanning (HIST-ALT) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deg som samfunnsfaglærer, din utdanning, din undervisning i samfunnsfag, og de synspunkt du har på samfunnskunnskapsfaget som skolefag. Det er også noen spørsmål der du blir bedt om å vurdere hvor kjent du er med en del samfunnsfaglige begrep, og i hvilken grad du mener å ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne undervise elevene opp mot enkelte kompetansemål. Det tar ca. 15 minutter å svare på alle spørsmålene.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Deler av datamaterialet kan bli formidlet til andre forskere, men bare i anonymisert form.

Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side.

Vennligst besvar alle spørsmålene i én økt. Bryter du av underveis, må du starte på nytt.

Har du spørsmål, ta kontakt pr. telefon 73 55 97 98.

Svarfrist: 28. januar 2015.

Din deltakelse er svært verdifull for min forskning, og jeg håper du tar deg tid til å delta.

På forhånd takk!

Tove Grete Lie
Ph.D.-stipendiat



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Kjønn, arbeidssted, skolestørrelse og erfaring som lærer og samfunnsfaglærer

Først ber vi deg svare på noen spørsmål om deg selv, skolen du jobber ved og din erfaring som lærer og samfunnsfaglærer

1. Er du mann eller kvinne?
 Mann
 Kvinne
2. Hvilken type skole underviser du ved? Er den en ren ungdomsskole eller er det en barne- og ungdomsskole?
 Ungdomsskole
 Barne- og ungdomsskole

3. Hvor mange elever er det ved skolen?

Færre en 100 elever

Mellom 100 og 299 elever

300 elever eller fler

4. I hvor mange år har du undervist samfunnsfag i ungdomsskolen? Skriv inn antall år.

5. I hvor mange år har du arbeidet som lærer? Skriv inn antall år.

6. I inneværende skoleår, eller sist gang du underviste samfunnsfag, hvilke(t) trinn underviser eller underviste du på? Her kan du krysse av for flere alternativ.

Ungdomsskolen

Mellomtrinnet

Barneskolen



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Din utdanning som samfunnsfaglærer

7. Hvilken utdanning har du? Kryss av for den utdanningstypen som passer best, og så kan du spesifisere nedenfor.
- 3- eller 4-årig allmenn- eller grunnskolelærerlærerutdanning fra høyskole
- Cand.mag eller bachelorutdanning fra universitet/høyskole med praktisk pedagogisk utdanning/pedagogisk seminar
- Lektorutdanning fra universitet/høyskole
- Annen godkjent lærerutdanning
- Ikke godkjent lærerutdanning

8. Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av utdanningen din? Hvilke fag studerte du? Har du tilleggs-/videre-/etterutdanning?



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Antall studiepoeng i ulike samfunnsfag

Kan du antyde hvor mange studiepoeng du eventuelt har i ulike samfunnsfag? Dersom du har vekttall heller enn studiepoeng tilsvarer 1 vekttall 3 studiepoeng. Ett semesters fulltids studier tilsvarer 30 studiepoeng eller 10 vekttall, mens ett fulltids årsstudium tilsvarer 60 studiepoeng eller 20 vekttall. Vi ønsker at du svarer i antall studiepoeng! Hvis du ikke har studiepoeng i faget lar du det stå ubesvart.

9. Antall studiepoeng i samfunnsfag ved allmennlærerutdanningen?
-
10. Antall studiepoeng i historie fra universitet eller høyskole?
-
11. Antall studiepoeng i geografi fra universitet eller høyskole?
-
12. Antall studiepoeng i statsvitenskap fra universitet eller høyskole?
-

13. Antall studiepoeng i sosiologi fra universitet eller høyskole?
14. Antall studiepoeng i samfunns- eller sosialøkonomi fra universitet eller høyskole?
15. Antall studiepoeng i sosialantropologi fra universitet eller høyskole?
16. Har du studiepoeng i andre samfunnsfag? I så fall, hvilke(t) fag og hvor mange studiepoeng?



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

17. Som lærer i samfunnsfag er det viktig å holde seg oppdatert. I hvilken grad benytter du deg av følgende kilder til faglig oppdatering og planlegging av undervisningen i samfunnskunnskap?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I betydelig grad	I svært stor grad
Aviser, nyheter på TV og/eller andre TV-program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagbøker og fagtidsskrifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsdirektoratets nettsider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppslagsverk og leksika (også på nett)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleger og andre ressurspersoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Er det andre kilder som ikke er listet, men som du benytter i betydelig grad for faglig oppdatering eller undervisningsplanlegging?

19. Fagkunnskap, praktiske ferdigheter, verdier/holdninger og personlige evner er egenskaper som kan ha betydning for en lærers undervisning. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å bli en god lærer i samfunnsfag?

	Svært viktig	Nokså viktig	Til dels viktig	Litt viktig	Ikke viktig
Fagkunnskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktiske ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verdier og holdninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlige evner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Kjennskap til samfunnsfaglige begrep

20. Nedenfor er listet en del fagbegrep som kan knyttes til sentrale tema i samfunnskunnskapsfaget. Kan du gi en vurdering av hvor godt du kjenner disse begrepene?

	Ingen kjennskap	Noe kjennskap	God kjennskap	Svært god kjennskap
Deltakerdemokrati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlamentarisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Forholdstallsvalg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pluralisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korporatisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folkesuverenitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føderalstat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folkerett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Statssuverenitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samtaledemokrati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allmenningens tragedie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flertallstyranni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gratispassasjerproblemet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samfunnspakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maktbalanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målråsjonalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nullsumspill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Symbolinteraksjonisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strukturfunksjonalisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskursiv makt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Kjennskap til samfunnsvitenskapelig metode

21. Nedenfor er listet en del fagbegrep som kan knyttes til samfunnsvitenskapelig metode. Kan du gi en vurdering av hvor godt du kjenner til disse begrepene?

	Ingen kjennskap	Noe kjennskap	God kjennskap	Svært god kjennskap
Variabel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konstruktivisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utvalgsrepresentativitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Validitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målnivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operasjonalisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deduktiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fenomenologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spuriøsitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etterprøvbarehet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Positivism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagfellevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regresjonsanalyse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kausalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Populasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signifikansnivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korrelasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tautologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utligger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falsifisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Vurdering av egen fagkunnskap

Nedenfor blir du bedt om å vurdere hvorvidt du selv mener å ha tilstrekkelig fagkunnskap til å undervise samfunnskunnskapsfaget i lys av ulike perspektiver eller i tråd med konkrete kompetansemål.

22. I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne belyse sentrale tema på ulike måter og i lys av ulike perspektiver?
- Ja absolutt I stor grad Til dels I liten grad
23. I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å lære elevene å kunne sammenligne det norske demokratiet med demokratiet i andre land?
- Ja absolutt I stor grad Til dels I liten grad
24. I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne lære elevene å formulere statistiske kilder til å beregne og beskrive variasjoner i samfunnsfaglige drøftinger, og diskutere funn og resultat både muntlig og skriftlig?
- Ja, absolutt I stor grad Til dels I liten grad
25. I undervisningen av samfunnskunnskap, har du tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne lære elevene å bruke pålitelig informasjon?
- Ja absolutt I stor grad Til dels I liten grad



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

26. Nedenfor er det uttrykt noen mer konkrete formål med samfunnskunnskapsfaget. Kan du gi din vurdering av hvor viktig du synes disse formåla er på en skal fra 1 = ikke viktig til 5 = svært viktig?

	Ikke viktig	1	2	3	4	Svært viktig
	1	2	3	4	5	5
Å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes politiske og soiale engasjement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes toleranse og forståelse for det flerkulturelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes oppslutning om demokratiske verdier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes evne til å stå for det man selv mener	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes evne til å forstå og vurdere samfunnsfaglig informasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bevisstgjøre elevene omkring sine rettigheter som samfunnsborgere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bevisstgjøre elevene omkring samfunnets kompleksitet og at et fenomen kan forstås på flere måter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes evner til å foreta selvstendige undersøkelser av samfunnsforhold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle elevenes bevissthet omkring miljø og forbruk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å hjelpe elevene til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i lokalsamfunnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Nedenfor presenteres noen mer overordnede perspektiver på samfunnskunnskapsfaget. Kan du først gjøre en vurdering av de ulike perspektivene på en skal fra 1 = lite viktig til 4 = svært viktig? Deretter ber vi deg rangere de tre perspektivene etter hva du oppfatter som viktigst og nest viktigst av de tre perspektivene.

27. Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å videreføre grunnleggende verdier og samfunnsinstitusjoner ved å formidle gode holdninger. Eksempel: Elevene bør lære at demokratiske prosesser og rettigheter er viktig for at vi skal ha et godt samfunn å leve i.
- Lite viktig Noe viktig Ganske viktig Svært viktig

28. Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter slik at de forbedrer sin evne til å orientere seg i samfunnet. Eksempel: Elevene må lære hvordan de orienterer seg i det politiske systemet og deltar i demokratiske prosesser som bidrar til at deres meninger blir hørt.
- Litt viktig Noe viktig Ganske viktig Svært viktig
29. Samfunnskunnskapsfaget skal bidra til å myndiggjøre elevene som tenkende, handlende og frigjørende subjekt, som innser at samfunnsinstitusjoner og sosiale ordninger kan diskuteres og forandres. Eksempel: Elevene bør lære at demokratiet kan ha flere sider, og at det finnes alternative måter å organisere samfunnsforhold på.
- Lite viktig Noe viktig Ganske viktig Svært viktig
30. Alle de tre nevnte perspektivene på samfunnskunnskapsfaget kan sies å være viktig, men hvilket av dem synes du er det *aller viktigste*?
- Å videreføre verdier og formidle gode holdninger
 Å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter
 Å myndiggjøre elevene som tenkende, handlende og frigjørende subjekt
31. Og i så fall, hvilket synes du er det *nest viktigste*?
- Å videreføre verdier og formidle gode holdninger
 Å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter
 Å myndiggjøre elevene som tenkende, handlende og frigjørende subjekt



Kunnskap for en bedre verden

Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Undervisningen i samfunnskunnskap

Kan du gjøre noen betraktninger rundt din egen undervisning i samfunnskunnskap? Vi ber deg vurdere følgende spørsmål på en 5-punkts skala.

32. I hvilken grad vektlegges samfunnsinstitusjoner (for eksempel storting, regjering, rettsvesen og helseforetak) som et resultat av politiske konflikter og kompromiss?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
33. I hvilken grad vektlegges muligheten for å endre etablerte samfunnsinstitusjoner gjennom politisk vilje og reorganisering?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
34. I hvilken grad sammenlignes dagens samfunnsinstitusjoner med samfunnsinstitusjoner i andre land?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
35. I hvilken grad vektlegges svakheter og utfordringer knyttet til demokrati som styreform?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
36. I hvilken grad vektlegges borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel ved stortingsvalg?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
37. I hvilken grad stilles det spørsmål vedrørende menneskerettighetenes universelle tilknytning?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
38. I hvilken grad problematiseres implementeringen av menneskerettigheter i lys av andre rettigheter og/eller i lys av internasjonale normer/lover.
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
39. I hvilken grad redegjøres det for ulike syn på hva demokrati er og bør være?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
40. I hvilken grad lærer elevene selv å samle inn og vurdere gyldigheten av samfunnsfaglig informasjon?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
41. I hvilken grad stilles det spørsmål ved den informasjonen som læreboka presenterer?
- Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
42. I hvilken grad nis elevene opplæring i samfunnsvitenskapens forskningsmetoder?

Her kan du angre grad av beredelse oppsett i samfunnsfaglærernes kompetanse i faget.

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad



Kunnskap for en bedre verden

Samfunnsfaglærernes kompetanse, fagkunnskap og undervisning i samfunnskunnskapsfaget

Din undervisning i samfunnskunnskap

43. Grunnleggende ferdigheter er integrert i alle fag og medvirker til å utvikle kompetansen i faget. Kan du antyde hvorvidt du mener de grunnleggende ferdigheter blir integrert i din undervisning i samfunnskunnskap?

	I liten grad	I noen grad	I stor grad
Muntlige ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å kunne skrive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å kunne lese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å kunne regne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Fra og med skoleåret 2013/14 ble *Utforskeren* innført som et eget hovedområde i samfunnsfag. *Utforskeren* skal ikke ses alene, men integreres med de andre kompetansemåla. Sentralt i *Utforskeren* er det å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk. *Utforskeren* omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse. Hva tenker du omkring *Utforskeren* som nytt hovedområde?

	I stor grad	I noen grad	I liten grad
Representerer <i>Utforskeren</i> en positiv utvikling for samfunnsfaget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mener du å ha tilstrekkelig kompetanse til å integrere <i>Utforskeren</i> i samfunnsfaget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har elevene tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter til at <i>Utforskeren</i> kan integreres i samfunnsfaget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. I samfunnsfaglige diskusjoner kan noen elever komme med ekstreme eller støtende meningsuttrykk. Hvordan reagerer du i slike situasjoner?

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte
Jeg gir der og da beskjed om at dette ikke er en akseptabel holdning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forsøker å behandle alle meninger likt samtidig som jeg opptrer så nøytralt som mulig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lar eleven få snakke, men tar vedkommende til side i friminuttet for å diskutere holdningene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lar eleven uttrykke seg men sier klart i fra om mitt eget standpunkt i diskusjonen og begrunner dette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 4.5.3 Intervjuguide kvalitative intervju

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn som lærer
 - a. Utdanning
 - b. Yrkeserfaring

- 2) Hvordan har du opplevd det å være lærer?
 - a. Utfordringer knyttet til klasseromsledelse/elever med spesielle behov?
 - b. utfordringer knyttet til administrasjon/rapportering?
 - c. Faglige utfordringer?

- 3) Hvilke egenskaper og/eller kvalifikasjoner har vært viktig for deg i undervisningen av samfunnsfag?
 - a. Faglige og generelle kvalifikasjoner?
 - b. Personlige egenskaper/interesser?
 - c. Hvordan ser du på nytten av din egen utdanning? Hva har vært viktig?

- 4) Samfunnsfaget er jo strukturert i 4 hovedområder, hvorav ett hovedområde er samfunnskunnskap. Kan du si litt om hva du forbinder med samfunnskunnskap som hovedområde?
 - a. Faglig innhold?
 - b. Arbeidsmåter?
 - c. Formål – hvorfor samfunnskunnskap?

- 5) Utvikling av demokratiske ferdigheter er et viktig mål med samfunnskunnskapen (ifølge læreplanens beskrivelse av hovedområdet). Hva vil dette innebære?
 - a. Mener du at du klarer å oppnå dette gjennom undervisningen? Er det aspekter av demokratiske ferdigheter som du mener det ikke er tilstrekkelig rom for i undervisningen (for eksempel på grunn av tidspress).

- 6) I skolen og på lærerutdanningen snakker vi ofte om «danning» som et formål i skolen. Hvilket forhold har du til det begrepet?

- 7) Enn når vi tenker på samfunnsfaget – har du gjort deg noen refleksjoner av hva danning i samfunnsfag innebærer?
 - a. Enn i opplæringen til demokrati?

- 8) Et annet begrep som ofte trekkes fram i skolesammenheng er «kritisk refleksjon»?
a. Har du gjort deg opp noen tanker om hva dette begrepet innebærer?
i. For eleven?
ii. For deg som samfunnsfaglærer?
- 9) Fra og med høsten 2013 ble det innført et nytt hovedområde i læreplanen for samfunnsfag, nemlig utforskeren. ([Vis eksempler på formål/læringsmål](#))?
a. Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt denne læreplanendringen?
- 10) Synes du det er viktig at elevene lærer seg å arbeide selvstendig med ulike kilder, fortolke statistikk og utføre egne samfunnsfaglige undersøkelser?
a. Hva kan elevene lære gjennom å utføre egne samfunnsfaglige undersøkelser?
- 11) Takk det var alt. Er det noe av det vi har snakket om som du vil utdype nærmere, eller si noe mer om?

Vedlegg Kapittel 5

Tabell vedlegg 5.4.1 Test indikatorer på kritisk dannende undervisning

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	225	60,2
	Excluded ^a	149	39,8
	Total	374	100,0

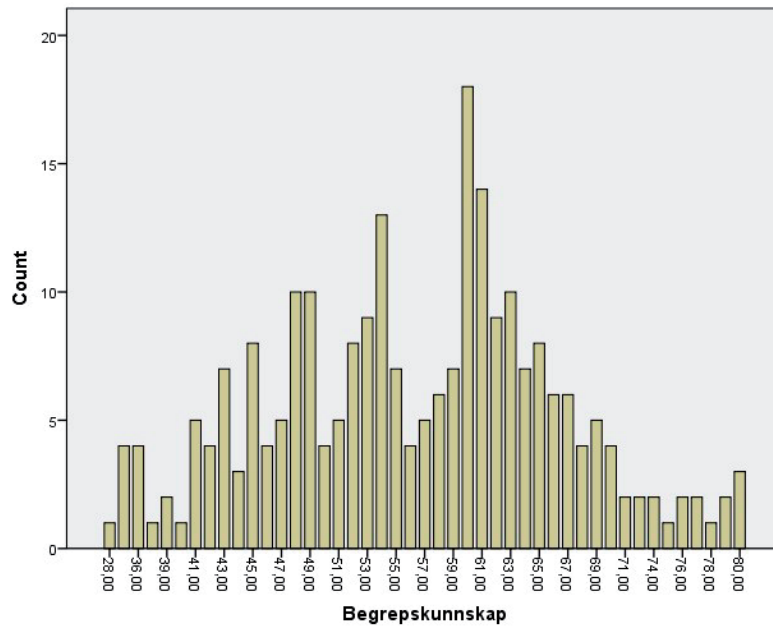
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,806	,805	11

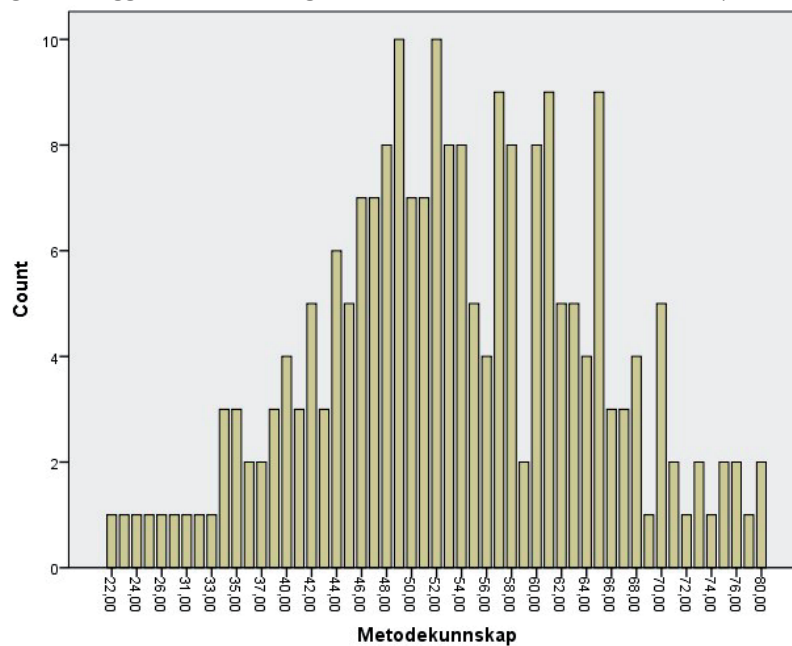
	Cronbach's Alpha if Item Deleted
U1: I hvilken grad vektlegges samfunnsinstitusjoner (for eksempel storting, regjering, rettsvesen og helseforetak) som et resultat av politiske konflikter og kompromiss?	,792
U2: I hvilken grad vektlegges muligheten for å endre etablerte samfunnsinstitusjoner gjennom politisk vilje og reorganisering?	,796
U3: I hvilken grad sammenlignes dagens samfunnsinstitusjoner med samfunnsinstitusjoner i andre land?	,791
U4: I hvilken grad vektlegges svakheter og utfordringer knyttet til demokrati som styreform?	,776
U5: I hvilken grad vektlegges borgernes reelle innflytelse i demokratiet, som for eksempel ved stortingsvalg?	,802
U6: I hvilken grad stilles det spørsmål vedrørende menneskerettighetenes universelle tilknytning?	,779
U7: I hvilken grad problematiseres implementeringen av menneskerettigheter i lys av andre rettigheter og/eller i lys av internasjonale normer/lover.	,783
U8: I hvilken grad redegjøres det for ulike syn på hva demokrati er og bør være?	,782
U9: I hvilken grad lærer elevene selv å samle inn og vurdere gyldigheten av samfunnsfaglig informasjon?	,804
U10: I hvilken grad stilles det spørsmål ved den informasjonen som læreboka presenterer?	,792
U11: I hvilken grad gis elevene opplæring i samfunnsvitenskapens forskningsmetoder?	,793

Vedlegg Kapittel 6

Figur Vedlegg 6.2.1a: Fordeling av lærernes samlede begrepskunnskap



Figur Vedlegg 6.2.1b Fordeling av lærernes samlede metodekunnskap



Tabell Vedlegg 6.7.1 Korrelasjonsmatrise forholdet mellom lærernes begreps- og metodekunnskap og deres utdanning

		Begrepskunnskap	Metodekunnskap
Samfunnsvitenskapelig utdanning kategorisert	Pearson Correlation	,235**	,120
	Sign. (2-tailed)	,000	,078
	N	245	217
Samfunnsfaglig utdanning kategorisert	Pearson Correlation	,165**	,005
	Sign. (2-tailed)	,010	,940
	N	245	217
Hvilken utdanning har du? Kryss av for den utdanningstypen som passer best, og så kan du spesifisere nedenfor.	Pearson Correlation	-,002	,093
	Sign. (2-tailed)	,974	,173
	N	245	217

Tabell Vedlegg 6.7.2 Korrelasjonsmatrise forholdet mellom kjønn, skoletype, skolestørrelse, lærererfaring, og ulike skalaer for perspektiver på og undervisning av samfunnskunnskap

		kvinne	Ungdoms- skole	Elevtall	Erfaring lærer	Erfaring samf.fag
T_Kritisk_danning	Pearson	,131*	,045	,075	,098	,084
	Sign.	,037	,481	,233	,122	,186
	N	252	251	252	251	252
T_Legitimering	Pearson	,338**	,104	,032	,163**	,134*
	Sign.	,000	,099	,615	,010	,033
	N	252	251	252	251	252
T_Nytte	Pearson	,227**	,073	,009	,099	,066
	Sign.	,000	,248	,886	,119	,297
	N	252	251	252	251	252
F_Kritisk_danning	Pearson	,119	,042	,070	,099	,087
	Sign.	,060	,506	,267	,119	,167
	N	252	251	252	251	252
F_Legitimering	Pearson	,309**	,116	,037	,151*	,114
	Sign.	,000	,066	,562	,016	,070
	N	252	251	252	251	252
Undervisning_alle	Pearson	,033	-,012	,032	,036	,040
	Sign.	,608	,848	,619	,576	,535
	N	239	238	239	238	239
Begrepsproblematiserin g	Pearson	,044	,002	,030	,020	,039
	Sign.	,502	,976	,643	,761	,547
	N	238	237	238	237	238
Polproblematisering	Pearson	,089	,038	,063	,064	,092
	Sign.	,172	,563	,336	,325	,156
	N	239	238	239	238	239
Infoproblematisering	Pearson	-,054	-,072	-,031	,015	-,028
	Sign.	,404	,271	,634	,813	,669
	N	239	238	239	238	239