

Kathrine Sundmoen Krogh

«De er her for å lære norsk, ikke på et politisk kurs»

En kvalitativ studie om begrepslæring i samfunnskunnskap i voksenopplæringen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Mai 2019

Kathrine Sundmoen Krogh

«De er her for å lære norsk, ikke på et politisk kurs»

En kvalitativ studie om begrepslæring i samfunnskunnskap i voksenopplæringen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg temaet begrepslæring i samfunnskunnskap, med fokus på voksenopplæring. Studien er en kvalitativ forskningsundersøkelse, med bruk av intervjuer for å samle inn empiri. Den tar utgangspunkt i sju læreres refleksjoner, fra to ulike voksenopplæringscentre i Norge. Hovedmålet med oppgaven er å undersøke **hvordan lærere i voksenopplæring tilrettelegger for begrepslæring i samfunnskunnskap**, som også danner problemstillingen for oppgaven. Bakgrunnen for at jeg har valgt dette som tema, er den økende betydningen av voksenopplæring og spørsmålet om integrering. For å finne ut av dette, har jeg valgt å se hvilke oppfatninger lærerne i voksenopplæringen har om sin rolle som samfunnsfagslærere, og hva de tenker rundt begrepslæring i samfunnskunnskap. Videre har jeg sett på hvilke metoder de bruker for å fremme begrepslæring, i hvilken sammenheng de presenterer ulike begrep og hvordan de vurderer at elevene lærer av det. Til slutt har jeg operasjonalisert dette, og undersøkt hvordan de presenterer begrepene «demokrati» og «likestilling».

I læreplan for samfunnskunnskap i voksenopplæringen møter man en del viktige fagbegreper, som utgjør en stor del av kompetansemålene elevene skal gjennom. Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om hvordan lærere ser på begreper som verktøy, og hvordan de legger til rette for begrepsforståelse i samfunnskunnskap, i et klasserom med voksne innvandrere. Slik kunnskap kan benyttes i lærerutdanninger, av skoleledere og andre lærere for å bevisstgjøre egen praksis.

Denne undersøkelsen bidrar til å belyse viktige didaktiske spørsmål. Empirien i denne studien viser betydningen av kunnskap om begrepslæring i samfunnsfag, og styringsdokumentenes uklare retningslinjer. Blant annet viser studien at fokuset ligger på at elevene må lære det norske språket, før de lærer begreper i samfunnskunnskap. Videre indikerer funnene i undersøkelsen at lærerne i stor grad tilpasser undervisningen sin etter elevenes forutsetninger. Ved å ta i bruk deres morsmål og livs- og erfaringsverden, legger de til rette for begrepslæring. Lærerne ser på seg selv som en viktig brikke i integreringen for elevene, og legger vekt på at elevene skal forstå samfunnet de har kommet til. Begrepslæringen skjer først og fremst for at elever i voksenopplæring skal lære det norske språket, men ved å ta i bruk morsmålet og diskusjoner fører det til begrepsforståelse.

Abstract

This thesis examines concept learning in social studies, focusing on adult education. The study is based on qualitative research, with the use of interviews to collect empirical data. It is based on seven teachers' reflections, from two different adult education centers in Norway. The main objective of the thesis was to investigate **how teachers in adult education facilitate concept learning in social studies**, which also poses as the research question. I chose to engage in the topic due to the increasing importance of adult education and the issue of integration. In order to examine the topic, I have chosen to look at which perceptions dictate social studies teachers' view on their role in adult education as well as their outlooks on concept learning in social studies.

I have examined what kind of methods are being used to promote concept learning, in which contexts these concepts are being presented, and how teachers evaluate students' learning. Finally I have operationalized this and examined how teachers present the terms "democracy" and "equality".

There are several important subject concepts in the curriculum for social studies in adult education, and these comprise many of the competence aims for students. The purpose of this study is to contribute with knowledge on how teachers view concepts as learning tools, and how they facilitate understanding of concepts in social studies in a classroom with adult immigrants. Such knowledge can be used in teacher education and by school leaders and other teachers in order to raise awareness on the issue.

The study highlights important didactic questions. The empirical study shows the importance of knowledge about concept learning in social studies, as well as revealing the unclear guidelines in the curriculum. One of the things this study conveys, is that the main focus is on students having to learn the norwegian language before they can engage in concept learning in social studies. With that being said, the findings in this study indicate that teachers mainly adapt their teaching to students' preconditions. By utilizing students' mother tongues and experiences, teachers facilitate concept learning. Teachers believe they play an important part in integration, and emphasize the importance of students understanding the new society in which they live. The concept learning is primarily used in order to teach students norwegian, but by utilizing their mother tongues and discussions it can lead to understanding and learning of the concepts themselves as well.

Forord

Endelig! Denne masteroppgaven markerer slutten på seks helt fantastiske studieår ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, og Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet for meg. Det å skrive en masteroppgave har vært en stor og omfattende prosess. Samtidig har den gitt meg erfaringer og lærdom jeg ikke ville vært uten. Etter seks år som student er jeg nå veldig klar for å ta fatt på den ordentlige jobben i klasserommet.

Å skrive denne masteroppgaven har absolutt ikke vært en enmannsjobb, og i den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

Takk til alle mine informanter, som har stilt opp og gitt meg innsikt i deres skolehverdag. Empirien til oppgaven ble veldig spennende, takket være deres refleksjoner og erfaringer, i et spennende felt.

Jeg vil takke min veileder Lise Kvande, for gode tilbakemeldinger og diskusjoner. Din faglige kunnskap og entusiasme for tematikken har vært avgjørende i denne prosessen. Det har bidratt til at jeg har skapt et sluttprodukt jeg er stolt av. Takk for at vi fikk delta på konferanse i Slovenia, som økte motivasjonen til å skrive denne oppgaven.

Takk til venner og familie, og særlig mamma som leste gjennom hele oppgaven, og delte sine erfaringer og kunnskaper på feltet.

Takk til lesesalgjengen, turen til Mexico og alt for lange lunsjpauser i kantina. Jeg tror oppgaven kunne vært gjort på under halve tiden uten de lange lunsjpausene, men det hadde ikke vært i nærheten av like gøy!

Sist, men ikke minst, kjære Eirik. Denne oppgaven hadde aldri sett dagens lys uten dine oppmuntrende ord, gjennomlesinger og støtte. Takk for at du alltid forstår! Jeg gleder meg til nye eventyr til høsten.

Kathrine Sundmoen Krogh

Trondheim, mai 2019

For et ord sier mer enn tusen tegninger.

(Karpe Diem, 2010).

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Presentasjon av tema for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	3
1.3 Metodisk og teoretisk tilnærming	4
1.4 Struktur i oppgaven.....	4
1.5 Hva sier læreplanen?.....	5
1.5.1 Fra det kjente til det ukjente	6
1.5.2 Læreplan 2020.....	7
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Ord, «begreper» og «concepts»	9
2.2 Begrepslæring i samfunnsfag.....	10
2.3 Begrepsanalyse som didaktisk verktøy	14
2.4 Ulike syn på læring	18
2.5 Tidligere forskning.....	20
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	25
3.1.1 Det kvalitative intervjuet	26
3.1.2 Faglig utgangspunkt	27
3.1.3 Studies reliabilitet og validitet.....	28
3.1.4 Etske refleksjoner	29
3.2 Forskningsprosessen	30
3.2.1 Utvalg av skole og informanter	30
3.2.2 Presentasjon av informantene.....	31
3.2.3 Gjennomføring av intervju	33
3.2.4 Transkripsjon og analyse.....	33
4 Analyse og drøfting	37
4.1 Generelle oppfatninger av begrepslæring i samfunnsfag	38
4.1.1 Lærernes syn på begrepslæring i samfunnsfag	38
4.1.2 Skolens arbeid med begrepslæring.....	39
4.1.3 Drøfting	40

4.2 Informantenes undervisningsmetoder	43
4.2.1 Undervisningsmetode og begreper i samfunnsfag	43
4.2.2 Bruk av ulike læringsverktøy	45
4.2.3 Lærenes oppfatning av elevenes læringsutbytte.....	47
4.2.4 Drøfting	48
4.3 I hvilken sammenheng blir nye begreper presentert?	54
4.3.1 Bruk av elevens livs- og erfaringsverdener	54
4.3.2 I hvilken sammenheng blir begreper presentert?	56
4.3.3 Utfordrende begreper	57
4.3.4 Drøfting	58
4.4 Informantens fremstilling av begrepene «demokrati» og «likestilling»	62
4.4.1 Hvordan underviser samfunnsfagslærer i begrepet «demokrati»?	62
4.4.2 Hvordan underviser samfunnsfagslærer i begrepet «likestilling»?	63
4.4.3 Drøfting	64
5 Avslutning.....	67
5.1 Oppsummering og konklusjon	67
5.2 Didaktiske implikasjoner	70
5.3 Veien videre	71
Referanser	73
Vedlegg	I
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	III
Vedlegg 3: Intervjuguide	V
Figurer	
Figur 1: “Concept web”	18
Tabell	
Tabell 1: Presentasjon av informantene	32

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema for oppgaven

Gjennom fem år har NRK fulgt syriske flyktninger på veien til deres nye liv i Norge (NRK, 2019). Her får vi blant annet møte Quasem og hans familie. De flyktet fra Syria til Jordan, før de kom til Norge. Vi får være vitne til deres første møte med et ukjent land. Her får vi et innblikk i alt de må lære for å leve i et nytt samfunn. Fra å kunne lese rutetabeller på buss, til å bruke refleks og kle seg om vinteren. Samtidig krever det norske samfunnet at de forstår våre verdier, og etterhvert krever det norske systemet at de skal både bidra og delta i samfunnet. Barna må starte på skole, og vi ser den eldste sønnen ivrig lærer seg norsk. Quasem og kona starter ved et voksenopplæringscenter. Her skal de først og fremst lære norsk, men også bli kjent med det nye samfunnet: «Språket er nøkkelen til det nye landet vårt» sier Quasem (NRK, 2019). Quasems historie setter tema for denne oppgaven, hvor vi skal møte lærerne som jobber på disse voksenopplæringscentre i Norge. Hva fokuserer de på, i møte med elever som aldri har gått på skole før?

Norske skoler reflekterer den globaliserende verden, hvor barn og voksne fra forskjellige kulturer møtes hver dag for å lære. Det er ingen hemmelighet at debattene om innvandring stadig preger mediebildet, og ofte dukker opp i politiske sammenhenger. Når det er snakk om skolens rolle i det hele, handler det om å kunne integrere de ulike kulturene i samfunnet. Ofte fokuserer disse debattene på problemene, og ikke løsningene. Likevel er det viktig å finne en grad av de «universelle» fellesskapsforståelser vi kan dele, som å finne verdier og kulturer som forener nasjonen. Skolen har et samfunnsmandat om å videreføre kulturarven i landet, men også en plikt til å gi alle elever, uansett bakgrunn, en likeverdig utdanning. Med dette blir skolen den viktigste offentlige arenaen for akkulturasjon, og en målsetning for meg i denne oppgaven har vært å undersøke om lærerne bruker elevenes livs- og erfaringsverden i samfunnsfaget, eller om de tilpasser seg etter det norske. Med dette i bakhodet har jeg valgt å undersøke hvordan dette kan gjøres i praksis, i Norges fremste middel for integrering: voksenopplæringen. Jeg ønsker å forske på hvordan de underviser i samfunnskunnskap, og med fokus på begreper er dette, så vidt jeg har funnet, den første masteroppgaven som belyser temaet.

«In Russia we have really good democracy» er et sitat som jeg har brukt i flere oppgaver gjennom min studietid, etter at jeg skrev en bacheloroppgave om demokratiforståelse i et canadisk klasserom. Sitatet stammer fra en russisk gutt, som er født og oppvokst i Canada, men som har russiske foreldre. Flere av elevene i dette klasserommet delte samme oppfatning, ikke

nødvendigvis om Russland, men andre land som ikke kan regnes demokratisk etter demokratiindeksen å dømme (The Economist Intelligence Unit, 2018). Oppgaven jeg skrev i 2016 startet min interesse for flerkulturalitet, og begrepsforståelse. Jeg synes det var bekymringsverdig at så mange elever i et klasserom, ikke hadde forstått begrepet demokrati – når de bor i et land som hevder å være på toppen av integrering. Etter oppstart på masterutdanningen i samfunnsfagdidaktikk fikk jeg mer innsikt i begrepslæring, og ulike begreper i samfunnsfaget. Som samfunnsfagslærer er jeg blitt opptatt av komplekse begreper som er vanskelig å gripe fatt i, særlig om en har ulike erfaringer, religioner og språknivåer samlet i et klasserom. Denne gangen ønsker jeg å forske på noe jeg selv ikke har mye erfaring med, men som jeg ser på som et interessant felt, som ikke får like mye fokus. Dermed falt valget på voksenopplæring. Her møtes kulturer fra hele verden til et felles mål: lære seg norsk og komme seg ut i arbeid. Norges mål er at alle elevene i voksenopplæringen skal bli inkludert til å delta, og etterhvert bidra i samfunnet. Hvordan løser lærerne i voksenopplæringen denne samfunnsoppgaven? Hvordan legger de opp undervisning i samfunnskunnskap? Bruker de for eksempel elevens erfaringshorisont, eller bygges det på en slags pugge-tradisjon?

Gjennom mine seks år som lærerstudent har jeg gjennomført tre skriftlige skoleeksamener, av tre eksamener totalt i samfunnsfag på lærerstudiet. Disse eksamenene går ut på å reprodusere kunnskapen du har lært gjennom et semester eller et år, på seks timer. Faktumet blir dessverre at studenter pugger oppsatt pensum, og faren for at mye er glemte etter de seks timene er stor. Når det kommer til begreper i samfunnsfag, viser også disse eksamenene at det ikke er prioritert. Alle eksamenene inneholdt begrepspar, altså to begreper som man skulle forklare og eventuelt sammenligne. Med det ble også vi et offer for pugge-kunnskapen innenfor begrepsforståelsen. Dette er viktige betraktninger å ta med videre, når jeg skal ut i skolen og undervise i samfunnsfag. Ikke bare er dette viktig i samfunnsfag, men iblant annet norskfaget, naturfag og matematikk er begrepsforståelsen vesentlig for økt læring (Mathé, 2015). Hvordan kan elever i samfunnsfag forstå stortingsvalg og grunnlov, om de ikke vet alle dimensjonene av begrepet «demokrati»? Dette åpner for tverrfaglige muligheter, og vi ser viktigheten med begrepsforståelse i skolen. Begrep bidrar til læring, og læring bidrar til forståelse av samfunnet og historien.

Tross for mye teori på temaet, er det få eller ingen som ser hva som foregår innenfor klasserommets fire vegger når det kommer til begrepslæring i samfunnsfag. Begrepsarbeid omfatter både teoretisk kunnskap om noe, men også verktøy for å utvikle flere sentrale ferdigheter. Ofte knyttes begrepsarbeid til språkarbeid i begynneropplæringen, og få tar for seg

begrepene i en samfunnsfaglig kontekst. Særlig innenfor filosofi og psykologi finner vi litteratur knyttet til begrepsutvikling, noe som vil komme tydelig frem i kapittel 2: *teoretisk rammeverk*. Gjennom denne oppgaven vil jeg argumentere for hvorfor denne studien er relevant, og hvorfor begrepslæring burde få mer plass i dagens samfunnsfag, enten det er grunnskolen eller i samfunnskunnskapen i voksenopplæringen. Betydningen av å bruke fagbegreper er en viktig kompetanse, både skolen og i lærerutdanningen må ta innover seg. For å sitere Karpe Diem (2010) «et ord sier mer enn tusen tegninger».

Ut fra det jeg nettopp presenterte, er jeg nysgjerrig på begrepslæring i samfunnskunnskap i voksenopplæringen. Kan det være et skritt på veien til integrering i samfunnet? For å kunne bidra, og delta må man forstå samfunnet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Den overordnet problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan legger lærere i voksenopplæringen til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap?

Denne problemformuleringen omfatter hvordan samfunnsfagslærere i voksenopplæring legger til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap. Hvilke oppfatninger har lærerne om begrepslæring i samfunnskunnskap, og hvordan tenker de at elevene har nytte av det. Hvorvidt de bruker elevens livs- og erfaringsverdener, og hvilke metoder de tar i bruk for å fremme forståelse av nye begreper. I forlengelsen av dette har jeg formulert fire mer konkrete forskningsspørsmål, som har hjulpet meg i arbeidet med å finne svar på problemstillingen:

- *Hvilke oppfatninger har lærerne om sin rolle som samfunnsfagslærer, og hva tenker de rundt begrepslæring i samfunnskunnskap?*
- *Hvilke metoder bruker lærere for å fremme begrepslæring i samfunnskunnskap, og hvordan vurderer de at elevene lærer av det?*
- *I hvilken sammenheng blir ulike begreper presentert?*
- *Hvordan blir begreper som demokrati og likestilling fremstilt av samfunnsfagskunnskapslærere?*

Disse fire forskningsspørsmålene har bidratt til å sette rammer for oppgaven, og har hjulpet meg til å svare på gitt problemstilling. Sammen med problemstillingen, har jeg med disse fire forskningsspørsmålene funnet relevant teori, valgt forskningsmetode og samlet inn spennende datamateriale. Mitt siste forskningsspørsmål er med for å operasjonalisere funnene til noe konkret, hvor jeg har valgt å bruke begrepene «demokrati» og «likestilling» til dette. I denne

studien vil jeg referere til både *samfunnskunnskap* og *samfunnsfag*. Samfunnskunnskap er betegnelsen på faget samfunnsfag i voksenopplæringen, mens samfunnsfag i grunnskolen omfatter historie, geografi og samfunnskunnskap. Grunnen til at begge betegnelsene vil bli brukt er fordi flere av informantene mine også underviser i samfunnsfag knyttet til grunnskolen i voksenopplæringen.

1.3 Metodisk og teoretisk tilnærming

Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsene mine på to ulike voksenopplæringssteder i Norge. En er plassert i en liten bygd, mens den andre holder til i en større by. Lærere i voksenopplæringen er spennende studieobjekter i en didaktisk studie som dette. For det første har de tidligere forskningsprosjektene innen begrepslæring tatt for seg lærere i grunnskole eller videregående, og for det andre er disse lærerne det fremste leddet mellom elevene i voksenopplæringen og det norske samfunnet.

Metoden jeg har benyttet meg av for å samle inn og analysere data i denne studien, er en kvalitativ metode med intervju som primærmetode for innsamling. En videre drøfting og begrunnelse av de metodiske valgene er å finne i kapittel 3: *Metode*. Jeg benytter meg hovedsakelig av teorier om begrepslæring, og ulike måter å se begrepene på. Ulike teoretikere er tatt med, men jeg har hovedsakelig forsøkt å implementere mest mulig skolerelevant teori. Alt dette gjør jeg rede for i kapittel 2: *Teoretisk rammeverk*. I kapittel 4, *Analyse og diskusjon* analyserer jeg datamaterialet, før jeg gjør rede for funnene i lys av teoriene som kommer frem i teorikapitlet.

1.4 Struktur i oppgaven

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. I første kapittel har jeg nå presentert tema og problemstilling for undersøkelsen, og i tillegg gjort kort rede for de metodiske og teoretiske vurderingene. Videre i dette kapittel vil jeg presentere lærerplanen i samfunnskunnskap i voksenopplæring, og i samfunnsfag for grunnskolen, som skal danne et bakteppe for undersøkelsen, og legitimere relevansen med denne studien. I kapittel 2 gjør jeg rede for ulike teoretiske perspektiv, som jeg finner relevant for videre analyse og drøfting. Kapittel 3 er metodekapittel, hvor går jeg nærmere inn på de metodiske valgene jeg har gjort både før og i løpet av forskningsprosessen. I kapittel 4 analyserer og drøfter jeg funnene fra materialet mitt, hvor jeg presenterer og analyserer funn fra intervjumaterialet, som er kategorisert etter forsknings spørsmål. I kapittel 6 vil jeg samle trådene fra diskusjonen, diskutere de didaktiske

implikasjonene som ligger i funnene fra denne studien, og komme med forslag til videre forskning på temaet.

1.5 Hva sier læreplanen?

I løpet av ettersommeren 2015 var det en kraftig økning i antall asylsøkere som kom til Norge, særlig med bakgrunn fra Syria og Afghanistan. Det totale antallet asylsøkere i 2015 var 31 145. Ikke siden krigene på Balkan på 1990-tallet hadde tilstrømningen vært større (Gursli-Berg og Myhre, 2018). I dag må alle migranter til Norge gjennomføre opplæring i norsk og samfunnskunnskap, om de ønsker norsk statsborgerskap. Dette er en rett og plikt til undervisning, i henhold til introduksjonsloven (Introduksjonsloven, 2003, §17). Denne innebefatter alle nyankomne utlendinger mellom 16 og 67 år, som har fått midlertidig oppholdstillatelse, og som kan danne grunnlag for permanent oppholdstillatelse, i tillegg til flyktninger som har kommet på grunn av massefluktsituasjon og trenger beskyttelse. Ifølge Integrering- og mangfoldsdirektoratet er formålet med introduksjonsloven og loven om opplæring i norsk og samfunnskunnskap å styrke nyankomne innvandrers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv, og deres økonomiske selvstendighet (Integrering- og mangfoldsdirektoratet, 2017).

I likhet med den norske grunnskole må lærere og elever i voksenopplæring forholde seg til en læreplan. Denne læreplanen skal favne en gruppe mennesker, hvor det innad vil være store ulikheter på hvordan mennesker har levd, lært og tar til seg læring. Elevgruppen vil være mennesker fra hele verden, med ulik skolebakgrunn, kultur, leveste og livssyn. I utgangspunktet har læreplanen hatt to likeverdige deler med samfunnskunnskap og norsk, men i 2005 ble den revidert slik at det ble lagt større vekt på lese- og skriveopplæring. Det har også blitt inkludert mål for digital kompetanse. Hele læreplanen gir rett og plikt på 600 timer med opplæring, hvor 50 av disse går til samfunnskunnskap (Kompetanse Norge, 2012). Det legges vekt på at begge læreplanene er målstyrte, og avsluttes med prøver i både norsk og samfunnskunnskap. Samfunnskunnskapsfaget er hovedsakelig et kurs på 50 timer, men flere av disse emnene finnes også i læreplanen i norsk. Dermed er emnene i samfunnskunnskapen også integrert i norskopplæringen (Kompetanse Norge, 2012, s 4). Blant annet er et av formålene med opplæringen i samfunnskunnskap at elevene skal kunne: «reflekterer over og samtaler om grunnleggende verdier og utfordringer i det norske samfunnet knyttet til demokrati, likestilling og menneskerettigheter – og at de kan uttrykke egne meninger om slike spørsmål» (Kompetanse Norge, 2012, s. 4). Noe som legger føringer for at elevene må utvikle kritisk tenking, krever refleksjoner og begrepsforståelse på 50 timer. Videre i læreplanen er flere samfunnsfaglige

begreper nevnt, som *menneskerettigheter, demokrati, velferdsstaten, rettsstat og innvandrere*. Begrepsforståelse eller begrepslæring er ikke nevnt i læreplan for samfunnskunnskap. Disse timene i samfunnskunnskap skal kunne foregå på et språk elevene forstår (Kompetanse Norge, 2012).

Læreplanen og rammeverket for språk tar for seg norskundervisningen. Den bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Rammeverket er inndelt i ulike nivåer for språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive. Hvor nivå A er elementært, nivå B er selvstendig og nivå C er avansert. Disse er igjen delt inn i A1, A2, B1 og B2. Selv om dette er en oppgave basert på samfunnskunnskap, er det viktig å presisere at mine informanter underviser på forskjellige nivåer. Læreplanen uthever at elevene må få hjelp til å utvikle bevisste læringsstrategier (Kompetanse Norge, 2012). De implementerte samfunnskunnskapsmålene kommer ikke tydelig frem. Som nevnt er undervisningen i voksenopplæringen delt inn etter nivåene i læreplanen, men flere av elevene i voksenopplæring er under grunnskoleopplæring. Dermed havner flere av elevene under læreplanen for grunnskole. Flere av lærerne jeg har intervjuet i denne studien arbeider med disse elevene, og derfor vil det være relevant å se på læreplan for grunnskolene.

1.5.1 Fra det kjente til det ukjente

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser (...) faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse. Ikke minst må den legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med på å utvikle (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10).

Dette er tatt ut fra den generelle delen av læreplanen, hvor det utdypes at læring må skje ut fra det kjente, som for eksempel begreper man allerede kan. Den skal gi retningslinjer for opplæringen, og er ett av lærerens sentrale styringsdokumenter. Først i de grunnleggende ferdighetene er begrepslæring nevnt, hvor det først og fremst handler om å anvende begreper og ikke nødvendigvis forstå dem. Denne læreplanen fordrer likevel til stor metodefrihet, og sier lite om hvordan lærere skal arbeide for at elevene skal nå disse målene. Det står ingenting om arbeid med samfunnsfaglige begreper. Det samme ser vi i kompetansemålene etter 10. trinn også, bortsett fra ett kompetansemål under samfunnskunnskap: **«gjøre greie for omgrepa**

haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her skal elevene for første gang gjøre greie for begrep. Og utvalget her er begrepene «holdninger», «fordommer» og «rasisme».

1.5.2 Fagfornyelsen 2020

Skolen utvikles i takt med samfunnet, og høsten 2020 skal ny læreplan rulles ut i norske klasserom. Kunnskapsløftet skal fornyes for fremtidens skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). I fagfornyelsen kommer nye kjerneområder som dybdelæring og forståelse. Gjennom tverrfaglige temaer som *demokrati* og *medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, *folkehelse* og *livsmestring* skal verdigrunnlaget løftes frem i skolen. De grunnleggende ferdighetene videreføres, og under «å kunne skrive» er bruken av samfunnsfaglige begrep i skriftlige undersøkelser nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fokuset i de nye læreplanene handler om at elevene skal se sammenhenger mellom fagområder, og utvikle evnen til å reflektere over det de lærer. Lærerne får i større grad mulighet til å gå i dybden på enkeltemner, og temaer. Samfunnsfaget får sterkere fokus på kritisk tenkning og kildekritikk. I tillegg er digitale ferdigheter underlagt samfunnsfaget. Den læreplanen jeg har inkludert her er ute på høring, og ikke vedtatt i stortinget.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet som rammeverk for dette prosjektet, og som jeg ønsker å bruke som et rammeverk i analysen og drøftingen av datamaterialet mitt. Innledningsvis har jeg kort belyst hvorfor jeg mener begrepslæring er et interessant forskningsfelt, og hvorfor jeg valgte å bruke voksenopplæring som utgangspunkt for datainnsamlingen. Ut ifra omfanget på denne masteroppgaven har jeg måtte ta noen valg når det kommer til teorikapitlet. Det finnes mange forskjellige teorier på emnet, og noen er mer relevant enn andre. Dette kapitlet inneholder derfor nøye utplukket teori, som vil være relevant for min oppgave. I kapittel 2.1 presenterer jeg ord, begreper og det engelske ordet «concept» for å avklare prosjektets synspunkt på dette. Kapittel 2.2 handler om begrepslæring i samfunnsfag, og ulike synspunkt på dette. Før jeg i kapittel 2.3 skriver om ulike tilnærminger på begrepslæring og verktøy man kan bruke for begrepsforståelse. I siste delkapittel tar jeg for meg ulike læringssyn, for å se teorien i et didaktisk lys.

2.1 Ord, «begreper» og «concepts»

I denne oppgaven ser jeg det som relevant å starte med en avklaring på forskjellen mellom ord og begrep, samtidig forklare hva jeg legger i ordene «begrep» og «concepts». Disse vil komme igjen ofte gjennom dette prosjektet, og særlig vil «begrep» bli sentralt. I denne oppgaven vil det stort sett være de samfunnsfaglige begrepene som ligger til grunn. Det kan for eksempel være begrep som demokrati, likestilling, velferdsstat og menneskerettigheter. Begrepslæring er like viktig i samfunnsfag, der elevene møter ulike fagbegrep og ukjente ord. Ofte blir begrep misforstått som ord, noe som i vitenskapen kan være uheldig. Thor Ola Engen påpeker at ord hører til vårt språkssystem, mens begreper hører til vårt tankesystem (Engen, 1996, s. 33)

Begrep kan være flertydig, mens ord ikke har kapasitet til å forklare alt et begrep tar for seg. Historielærer og lærebokforfatter Anders Hassing sier blant annet at «ord er et tomt skall», noe som menes med at innholdet definerer begrepet, mens et ord ikke nødvendigvis har flere betydninger (Hassing, 2009a, s. 1). En svensk forsker og foreleser som i mange år har forsket på samfunnsfaget i Sverige, Gunilla Svingby, skriver i boka «SO i fokus – eksempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter» (Svingby, m. fl., 1989), at begreper eller ord som er delt inn i kategorier, beskriver et overordnet faktaområde. Et begrep binder ord med like elementer under samme paraply. Begreper kan brukes med et bredere omfang og flere erfaringer, enn de spesifikke fakta som knyttes til ordet. Nora Hesby Mathé skriver i sin artikkel «Begrepsforståelse i samfunnsfag – hva vil vi med begrepene?» (2015) at begrepsforståelsen i samfunnsfaget er en sentral oppgave for læreren og påpeker hvor viktig den er for å fremme

læring i samfunnsfaget. Forståelsen av ord og begreper er en vesentlig inngang for å tilegne seg ny kunnskap. Ord kan lettere defineres, i motsetning til begreper som bør diskuteres for å øke forståelsen av hvordan språket selv er historisk og flertydig. Det holder ikke at elever lærer begrepene som ord, men en helhetlig forståelse av begrepet er nødvendig (Mathé, 2015).

På bokmål kjennetegnes begrep gjennom sine definisjoner, og ofte kan både konkrete og abstrakte begreper forstås eller tolkes ulikt fra person til person (Språkrådet, u.å.). Mens på nynorsk heter begrep omgrep som ble lansert av bokmållets far: Knud Knudsen. Han skrev «omgrep er bedre, da sier vi at «gripe om» noget, men ikke at «gripe be' noget». Ivar Aasen fulgte opp, og før dette betydde ordet i dialektene «grep» eller «omfang» (Språkrådet, u. å). På mange måter vil det nynorske ordet være mer passende, fordi det kommer til kjernen av begrepets betydning. Når man oversetter «begrep» til engelsk, velger man ofte å bruke ordet «concept», selv om disse ordene ikke har identisk betydning. En av grunnene til det er at «concept» er bredere og omfatter mer enn det norske «begrep» gjør. En annen grunn er at det engelske ordet ofte viser til noe mer abstrakt enn det norske. Den først definisjonen på Cambridge English Dictionary er: «a principle or idea», og bruker dette: «Kleenbrite is a whole new concept in toothpaste!» (Concept, 2019a) som eksempel. Noe som vil tilsvare det norske ordet konsept. Mens Merriam-Webster definerer det annerledes. «1: something conceived in the mind: *thought, notion* or 2: an abstract or generic idea generalized from particular instance» (Concept, 2019b). I samfunnskunnskap kan et begrep være begge disse formene for «concept». Samfunnsfaglige begreper er ikke alltid like konkret, eller enkle å plassere. Et begrep er et bilde formet i hvert hode, gjennom blant annet erfaringer, som hjelper oss til å generere kunnskap om verden ved å organisere, navngi og gi meninger til samfunnet. På generelt grunnlag kan vi si at et begrep er en abstrakt ramme, som bidrar til å skape kunnskap om verden ved å organisere, navngi og gi mening til samfunnet, og verden generelt (Berenskoetter, 2017, s. 154). De nevnte definisjonene fra det norske ordet «begrep» eller «omgrep», og Merriam Websters definisjon av concept, heller enn Cambridge Englishs definisjon, vil ligge videre til grunn gjennom resten av denne oppgaven.

2.2 Begrepslæring i samfunnsfag

Begrepslæring har en spesiell plass i skolens samfunnsfag, og flere rapporter slår fast at det skaper effektiv læring. Ifølge Per Overrein og Jon Smidt (2010) kan det på mange måter betraktes som det viktigste verktøyet faget har å tilby, for å tilegne seg kunnskap. Å forbedre begrepsforståelsen hos elevene er en sentral oppgave for samfunnsfagslærere. Det fremmer læring, og vil gi elevene redskaper til å forstå verden på en annen måte. I et klasserom i

voksenopplæringen vil forståelsen av begreper, i en bred forstand, være avhengig av evnen til å forstå og bruke begreper rundt sine egne erfaringer. I samfunnsfag kan begreper blant annet organiseres for å skape mening i møte med nytt fagstoff. Elevene kan bruke tidligere erfaringer og får mulighet til å undersøke og reflektere over ulike samfunnssituasjoner. På den måten kan elevens kunnskap utvides til å være mer enn bare et sett av konkrete fakta, slik at begrepsforståelsen utvikles. Det finnes ulike måter å drive begrepslæring på, og ingenting er nødvendigvis korrekt eller feil. Lærere har forskjellige syn, og det samme har teoretikerne. Det alle kan være enig i, er at lite av teorien er brukt eller prøvd i praksis. Derfor vil jeg løfte frem ulike teorier, som jeg mener kan være relevante didaktiske verktøy i begrepslæring i samfunnsfag.

Det første jeg vil presentere her er rapporten «Ord och begrepp i SO-ämnena» (2015) av Martin Stolare. Han jobber på Karlstad Universitet i Sverige, og rapporten er skrevet for det svenske Skolverket. I denne rapporten presenterer han ulik forskning på måter samfunnsfaglærere kan fremme begrepslæring på, og hvordan man kan dele opp ord og begrepene i kategorier. Her understreker han betydningen av begrepsbasert undervisning, og undersøker hvordan ord og begreper er forklart i samfunnsfag, og hevder at det er grunnleggende at lærere og elever kontinuerlig arbeider med forståelsen av fagbegreper. Elevene trenger hjelp fra lærere til å tolke begreper, fordi de inneholder flere meninger. La dem forstå at det ikke finnes en eneste akseptert og entydig definisjon. Det er viktig at elevene kjenner til begrepene, men de bør også vite hvordan de skal brukes i ulike sammenhenger. Å se begrepet i relevante sammenhenger kalles å kontekstualisere. Når elevene ikke har nok kunnskaper til å bygge videre på, er det fare for at de bygger på erfaringer fra nåtiden, og dermed misforstår innholdet i hovedmaterialet (Stolare, 2015). Trond Solhaug skriver blant annet i «Strategisk læring i samfunnsfag» (2006) at begrepslæring bør ta utgangspunkt i dagliglivet til elevene, og at de er en aktiv del av undervisningen. Solhaug viser til forskning som har vært opptatt av hvordan begreper i samfunnsfag utvikler seg, og noen resultater viser at undervisning ofte resulterer i fragmentarisk kunnskap. Som Stolare også nevner, er det viktig at elevene kan bruke begrepet i ulike sammenhenger. Derfor bør begrepslæring og undervisning generelt organiseres i meningsfulle helheter, og gi rom for samtale og bruk av kunnskap (Solhaug, 2006, s. 231).

Stolare nevner flere måter å dele samfunnsfaglige begreper på, men den vi har fokus på her handler om saks- og tankebegrep. Saksbegreper menes med ordene og uttrykk som hører til et sakfelt, for eksempel «legekontor», «ambulansse» og «kosthold» hører til feltet helse. Tankebegrepene, eller som Erik Lund (2016) kaller nøkkelbegrep, kan ikke kobles direkte til

saksbegrepene, men heller til tankemåtene i faget, og for historiedidaktikkens del til begrepspar som «årsak/konsekvens», «aktør/struktur» og «brudd/kontinuitet» (Stolare, 2015). For elevene kan begrepsparene være nyttig for å kunne forstå strukturer i ny kunnskap, i møte med samfunnsfaglige tekster. Både Martin Stolare og Erik Lund er historiedidaktikere og har en litt annen inngang på begrepslæring. Lund mener også at det skaper effektiv læring, men har større fokus på begrepslæring innenfor historiekunnskap. Historiefaget opererer med en annen type begrepsinndeling, og forsøker å forstå historien gjennom begreper. Jeg synes likevel det kan være relevant å presentere noe av det Lund hevder må være til stede for at elevene skal ha historisk kunnskap. Dette innebærer begrepskunnskap, metodekunnskap/nøkkelbegreper (vite hvordan) og utsagnskunnskap (vite at) (Lund, 2016, s. 21). Det som er mest relevant i min oppgave vil være «vite-at»-kunnskapen, som sier noe om hva vi vet innenfor faget, altså fakta-kunnskap. Det andre utsagnet ved faget handler om hvordan vi kan hevde å vite det som ligger i «vite at»-kunnskapen. Denne typen kunnskap blir da «vite hvordan»-kunnskap, men som hører mest innenfor historiefaget, og ikke samfunnskunnskapsområdet som jeg har fokus på.

Stolare mener saksbegreper kan sies å være fagets gloser, mens tankebegreper sies å være fagets grammatikk. Tankebegrepet har en klar sammenheng med vitenskapelige tenkning og refereres til forestillingen om at målet med undervisning er utviklingen av «high order thinking». (Stolare, 2015). Tankebegreper blir verktøy for tenkning innenfor faget, og med det ser man de som kjernebegrep i faget. Det betyr at det er på grunn av disse at en forståelse for faget kan bygges. At elevene kjenner betydningen av begrepet er avgjørende i begge tilfeller, men når det kommer til tankebegreper kommer utfordringene ved å bruke begrepet i relevant kontekst. For eksempel begrepsparet struktur/aktør som fremste tankebegrep i historie: å forstå betydningen av struktur er bare første steg, forståelsen av begrepet referer til at elevene skal kunne bruke det for å konstruere selvstendig refleksjon.

Martin Stolare avslutter med å si at læring og språk henger sammen, og at de ikke kan skilles. Læring i faget skjer gjennom språket, og derfor er det viktig å fremheve begrepene. De kan brukes som redskap for å utvikle elevers læring og tenking. Forskning har vist viktigheten ved å motbevise fremstillingen om at samfunnsfaget fokuserer på saksbegrepene, for å se tankebegrepene eksplisitt (Stolare, 2015). Elevene trenger ikke bare å lære betydelsen av tankebegrepene, men å se hvordan begreper kan anvendes, og muligheten til å bruke dem i ulike sammenhenger. Det samme gjelder saksbegrepene, disse bør ikke stå som samlende gloser som elevene må pugge. For at elevene skal kunne utvikle selvstendig tenkning, er det viktig at

læreren legger opp til oppgaver der elevene får kombinere saksbegrep og tankebegrep, noe som kan resultere i selvstendige refleksjoner rundt et begrep.

Sven Arevik og Ove Hartzell (2007) har også sett på begrepslæring i samfunnsfag, og i den sammenheng utarbeidet det de kaller *praksismodellen*. De peker blant annet på behovet for å knytte abstrakte begreper til et konkret nivå. I modellen er det tre nivåer: *det konkrete opplevelsensnivået*, som man når ved å bruke sanser. Det andre kalles det *språklige beskrivende nivået*, der man gjennom språket gir navn på sansene. Det tredje nivået kjennetegnes som *det språklige abstraksjonsnivået*. Som forklares med at abstrakte begrep danner inntrykkene fra tidlige nivå. Arevik og Hartzell trekker frem et av hovedproblemene med begrepslæring i samfunnsfag ofte skjer i det språklig beskrivende nivået. Her lærer elevene å reprodusere kunnskap, som er nært knyttet til en kvantitativ kunnskapsutvikling. Dette nivået gir ikke elevene mulighet til å utvikle egne refleksjonsevner, ifølge Arevik og Hartzell (2007). En slik utvikling krever at elevene får mulighet til å befinne seg på det språklige abstraksjonsnivået, eller at de kan bevege seg mellom alle tre nivåene og lære at disse er koblet til hverandre (Arevik og Hartzell, 2007).

En kjent didaktiker innenfor samfunnskunnskap er Theo Koritzinsky, tidligere lektor i statsvitenskap og sosiologi. Han skriver blant annet i «Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring» (2014) om hvordan man burde lære om demokrati. Han mener at læreren ikke må definere begrepet, fordi det finnes nyanseringer og gitte definisjoner som stenger for dette. Videre skriver han at ingen samfunn er bare preget av demokrati, eller diktatur. Flere land kan sies å være autoritære demokratier eller moderne diktaturer. Likevel kan man ikke overse de enorme forskjellene mellom klare totalitære systemer, som Nord-Korea, og de mange demokratiene som finnes. Han fremhever likevel at å anse at Norge har nådd «målet» er farlig. Demokrati er en evig prosess, som må fornyes og utvikles videre – ikke minst av de som kommer etter (Koritzinsky, 2014, s. 107). I samme bok skriver Koritzinsky (2014) om begrepet likestilling. Et begrep som handler om at alle har de samme rettighetene og frihetene, uavhengig av blant annet etnisk bakgrunn, religion og kjønn. Likestilling er tett knyttet til demokratibegrepet, og er nedskrevet i menneskerettighetserklæringen. Også å i læreplanens formål for samfunnsfaget blir begrepet fremhevet. Koritzinsky nevner ulike tilnærminger på begrepet, fordi som demokratibegrepet kan det ikke gis en enkel definisjon. For eksempel kan likestilling brukes til å snakke om formell likestilling, eller stille spørsmål knyttet til kjønnsroller og endringer innad i kultur- og familieliv. Disse debattene kan skje på et generelt nivå, eller på et prinsipielt nivå. De konkrete debattene går på samfunnsområdet som blant annet

utdanning, lønnsforskjeller, og politikk. Mens de personlige debattene til likestilling handler om kjønnsroller, likeverd og likestilling innad i familier (Koritzinsky, 2014, s. 119). Lærebøkene i samfunnsfaget er blitt mer frittalende og konkret i fremstillingen av begrepet likestilling. Koritzinsky (2014) mener derfor at lærebøkene kan bli lærerens alliert i møte med begrepet, om man ønsker å ta opp kontroversielle tema når det gjelder likestilling.

Arevik og Hartzell deler samme synspunkt, og mener det kan være risiko å gi elevene ferdig begrepsdefinisjoner. Risikoen ved at elevene lærer den gitte definisjonen, og særlig om det er langt fra deres livsverden gjør det vanskelig for elevene å se nyanseringene i begrepet. Arevik og Hartzell hevder at den gitte definisjoner betyr ingenting for elevene, men det er også en risiko å slippe elevene fri til å lage egne definisjoner. Elevene kan fort se det som uoverkommelig, og pugger heller definisjonene de finner på internett. Derfor mener Arevik og Hartzell at begrepslæring burde skje ved at elevene jobber sammen, og læreren bidrar med støtte i prosessen (Arevik og Hartzell, 2007).

Av erfaring og tidligere undersøkelser viser det seg at lærerens undervisning er sterkt lærebokstyrt. Dette påpeker Koritzinsky (2014) i boka si, hvor han uthever at lærere og elever ofte opplever lærebøkene som pensum, og ikke det som står i læreplanen. Dette gjelder for samfunnsfaget også. Flere studier viser at samfunnsfaglærere føler seg faglig avhengig av læreboka, på grunn av svak eller ingen utdanning i samfunnsfag (Koritzinsky, 2014, s. 232). Samfunnsfagets posisjon i norsk skole er gradvis blitt svekket i lys av hovedfagene norsk matematikk og naturfag. Svein Rognaldsen mener det sier noe om lærebokforfatterens makt i klasserommet, og hvordan de i praksis avgjør hvilke kompetansemål som prioriteres (Rognaldsen, 2010, s. 114). Det viser seg at lærebokstyrt undervisning gjør det mer forutsigbart for elevene, ifølge tidligere studier (Koritzinsky, 2014, s. 232).

2.3 Begrepsanalyse som didaktisk verktøy

En annen inngang til begrepslæring er ved bruk av begrepsanalyse, og vil hovedsakelig bli presentert av Felix Berenskoetter. I sin artikkel «Approaches to Concept Analysis» fra 2017 tar Berenskoetter for seg tre ulike tilnærminger til begrepsanalyse. Her presenterer han Reinhart Koselleck, Giovanni Sartori og Michel Foucault. Disse kommer med ulike synspunkter om hvordan og hvorfor man skal engasjere begreper. Den historiske tilnærminga er presentert av Koselleck, hvor hans idé er motivert av å se begreper historisk, og ved å se det gjennom dets utvikling over tid, og dermed utdype diverse meninger (Berenskoetter, 2017, s. 161). Han ser begrepets grunnleggende forståelse gjennom historien. Sartori presenterer den vitenskapelige

tilnærminga, som prøver å spesifisere begrepet empirisk, i reise rundt universet, motivert ved å opprettholde ideen om en universell teori, forankret i empiriske data (Berenskoetter, 2017, s. 161). Samtidig overlapper den mellom faglig og praktisk kunnskap i dannelsesprosessen. I den vitenskapelige tilnærming blir begrepene brukt som metodologiske verktøy for å måle, forklare og forutse verden (Berenskoetter, 2017, s. 15). Den tredje tilnærminga kommer fra Michel Foucault med et kritisk, politisk blikk, og et syn på kunnskap som makt. Han tar for seg å avsløre den politiske dannelse og forestillingen av et begrep, og den diskursen det er en del av. I denne oppgaven vil den vitenskapelige tilnærmingen være mest sentral, men den historiske tilnærmingen vil likevel være relevant. Den kritiske tilnærmingen vil ikke ha plass i dette prosjektet, utover det som allerede er skrevet.

Innenfor den historiske tilnærmingen er Reinhart Koselleck en ledende figur, og mye av dette er basert på hans tanker og ytringer. Hovedpoenget i Kosellecks (2004) teorier handler om å analysere historien til et grunnleggende begrep, som går langt videre enn å spore begrepets opprinnelse til bruken i dag. Dette handler om utviklingen av språket og tanker, i sammenheng med historisk erfaring. Han er særlig opptatt av å forklare endringene i begrepets betydning. Berenskoetter mener at denne tilnærmingen forsøker å forstå og fortelle historien til et grunnleggende begrep, ved å se på fire ulike fenomener. Først handler det om begrepets fremvekst, og hvordan det etablerer seg i en spesiell historisk sammenheng. Det andre fenomenet handler om hvordan en bestemt mening får hegemonisk status. Det tredje fenomenet i denne tilnærmingen handler om begreper som tar til seg en ny mening eller betydning. Til slutt handler det om hvordan et begrep opphører, og blir borte fra vårt ordforråd (Berenskoetter, 2017, s. 162). Koselleck var ingen didaktiker, og derfor er ikke hans teorier alltid passende med empiri fra skoleverkene. Med dette i bakhodet, ser vi på Anders Hassing (2009a og 2009b) som også har skrevet en del artikler om begrepshistorie, og begrepsanalyse. Han presenterer blant annet to metoder for å analysere begreper. I tråd med Kosellecks begrepsteorier har han sett at begrepers betydning kan variere over tid, og gir en mulighet for å forstå fortidige samfunnsforhold i en begrepsanalyse (Hassing, 2009b, s. 43). En metafor han bruker for dette er å tenke at en begrepshistoriker er en geolog, som skal grave ut begrepen som jordlag. Graver man diakront¹ i begrepets historie, vil man møte på forskjellige semantiske felter, og graver

¹ Denne modellen arbeider med å forstå begrepets betydning på to akser: både i dybden i en gitt periode (synkron) og utviklingen av et begrep over lengre tid, og man ser de lange linjer (diakron analyse) (Hassing, 2009b).

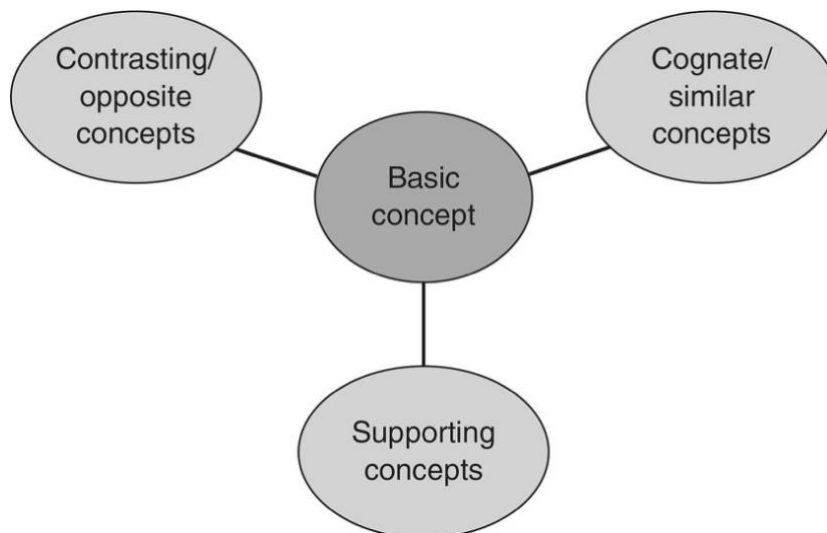
man videre ved å bruke en synkron-analyse, kan begrepets tidskontekst være et redskap for å forstå fortiden. Med tanke på tilpasset opplæring må man tilpasse hvilke trinn man legger slike begrep inn, og hva man tar med i forståelsen mot et ferdig dannet begrep (Hassing, 2009b, s. 43).

Begreper som demokrati, likestilling, stat og nasjon kan forstås, og blir forstått på flere måter. Som Lise Kvande og Nils Naastad også skriver, blir historisk erfaring til enhver tid «bakt inn i» forståelsen av begrepet, fordi sosiale og politiske kontekster endrer seg over tid (Kvande og Naastad, 2013, s. 173). På samme tid er de preget av samtidenes politiske og kulturelle kontekster. Kvande og Naastad trekker frem begrepet «terrorister» i forhold til «frihetsforkjempere», eller okkupert område versus omstridt område. Disse begrepene illustrerer hvordan språket og begrepene i seg selv er viktige meningsbærere, i både samtidige og fortidige hendelser. Begrepshistorie kan være et godt utgangspunkt for forståelse for den norske historieforståelsen.

I den vitenskapelige tilnærmingen står Giovanni Sartori sentralt. Han forsøker å avmystifisere verden og ser begreper som metodologiske verktøy for å måle, forklare og forutsi samfunnet. Berenskoetter er tydelig på at selv om denne tilnærmingen kalles vitenskapelig, betyr ikke det at den historiske tilnærmingen ikke er vitenskapelig (Berenskoetter, 2017, s. 164). Ofte blir denne kjent som den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen. I denne tilnærmingen er det mer forstått som en systematisk og metodologisk analyse for å produsere kunnskap. I motsetningen til den historiske tilnærmingen, tar den vitenskapelige tilnærmingen sikte på å forbedre en begrepsmessig verktøykasse, noe som kan settes i sammenheng med tidligere nevnte tankebegrep. Denne tilnærmingen har fokus på hvordan et begrep «reiser» over rom, og hva som skjer i den prosessen. Om det får nye meninger, eller blir utvidet, inkluderer flere elementer og blir mer komplekst. Et annet fokus i denne tilnærmingen er hvordan begrepet fremhever hovedelementer, som angir begrepets betydning. Sentral i denne prosessen er at begrepet reiser fra et teoretisk perspektiv til empiriske undersøkelser og tilbake. Det vil si at tilnærmingen søker å forstå hvordan et begrep er endret i operasjonaliseringen, når det beveger seg fra et abstrakt nivå, hvor det har en generell betydning, til det konkrete empiriske nivået, hvor det fungerer som «data container» (Berenskoetter, 2017, s. 165). For å bruke Sartori's kjente metafor sporer det hvordan et begrep er endret når analytikeren klatrer ned «abstraksjonsstigen» (Sartori, 1984). En kreativ oppgave med oversettelse, tilpasning og muligens en forandring av mening. Den vitenskapelige tilnærmingen er drevet av å opprettholde universelle teknikker og regler, slik at begrepene ikke blir forvrengte i ulike settinger.

Disse perspektivene presenterer ulike tilnærminger av begrepslæring, som styres av hvorfor og hvordan man skal lære ulike begrep. Den historiske tilnærmingen handler det om å spore et begrep gjennom tid, og utforske dets rolle i samfunnsendringer. Berenskoetter reiser spørsmål om tilnærmingen tar utgangspunkt hvorvidt begrepet baseres på historisk kontekst, eller analytikerens sitt eget synspunkt. I den vitenskapelige tilnærmingen eller samfunnsvitenskapelige prøver man å holde den teoretiske sfæren adskilt og å blokkere ut grunnkvaliteten til et begrep. Her skjer det en overlapp mellom faglig og praktisk kunnskap i operasjonsprosessen i forskjellige kulturelle rom (Berenskoetter, 2017, s. 170). I den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen ønsker man en felles forståelse av et begrep, at alle forstår at demokrati for eksempel handler om medbestemmelse og styresett. Dette handler om et semantisk felt, og da kommer vi inn på noe som kalles «klyngebegreper».

En annen måte å jobbe med begrepsforståelse, er å se begrepet i et semantisk felt. Berenskoetter refererer til William Connolly (1993), som snakker om «klyngebegreper». For å gi meningen til denne klyngen er det vanlig å trekke linjer til strukturell lingvistikk, og se begrepet i et semantisk felt, som danner koblinger til andre begrep, og skaper et nettverk av ulike begrep. Innenfor lingvistikk betegnes et semantisk felt som en gruppe av ulike ord med nærstående betydninger, og er vanligvis en del av en kategori (Henriksen og Simonsen, 2019). For å konkretisere Connollys teori, har Berenskoetter utviklet en modell (figur 1). I dette nettverket finnes tre viktige koblinger, (med direkte eksempler fra Berenskoetters artikkel): støttende begreper – som er integrert i meningen til valgt begrep (for eksempel statens suverenitet); kognitive begreper med lignende mening eller som samsvarer med hverandre (fotball og basketball er begge et spill); og til slutt kontrasterende begreper som er motsatt i betydning, og noen ganger som mot-konsepter (Berenskoetter, 2016, s. 6). Disse begrepsforholdene former et «concept web»:



Figur 1: Berenskoetter «concept web» (Berenskoetter, 2016, s. 7).

Dette nettverket kan være med på å operasjonalisere ulike begrep, og som nevnt tidligere, er med på å bygge på allerede kjent kunnskap. Berenskoetter sier også noe om hva som skjer med et begrep når vi legger til et adjektiv, eller en positiv eller negativ vinkling. Meningen med dette er at man ikke bare vil finne ut hvordan begreper får mening, men hvordan de er brukt, forstått, hvem som bruker det, til hvem, hvordan blir de mottatt og med hvilken effekt. For å forstå hvorfor og hvordan bestemte elementer og relasjoner velges og hvorfor et begrep tolkes på en bestemt måte, må vi se hvilken sammenheng begrepet settes i. Rammen, miljøet eller feltet begrepet er en del av. Å se begrep i kontekst handler om å se hvordan begrepet finnes i en bestemt kontekst, som bidrar til å forme vår forståelse (Berenskoetter, 2017, s. 158). Med dette kan vi si at begrepsanalyse innebærer å spore hvordan et grunnleggende begrep dannes og formes innenfor en gitt kontekst. Å kontekstualisere betyr å se begrepet i sin semantiske, sosiale og politiske kontekst.

2.4 Ulike syn på læring

I et didaktisk lys finnes det omfattende litteratur og forskning på hvordan barn og unge lærer begreper for å analysere, klassifisere og bygge kunnskap om verden (Overrein & Smidt, 2010). Tradisjonelt sett er begrepslæring og begrepsforståelse i undervisningssammenheng knyttet til begynneropplæring på småtrinnet, eller norskopplæring i trinnene oppover. Det finnes lite forskning på begrepsbruk, begrepslæring og begrepsforståelse for minoritetsspråklige, voksne innvandrere og generelt i skolens samfunnsfag. Derfor vil det være relevant å presentere noen kjente læringsstrategier, og se de i lys av samfunnsfaglig diskurs. Opplæring i samfunnsfag og samfunnskunnskap hos en annen kultur vil by på utfordringer. En naturlig inngang vil være å

bruke samspillet mellom mennesker, tidligere erfaringer og undervisning som fremmer diskusjoner og refleksjoner. Dette er elementer som hører til et sosiokulturelt læringsperspektiv. I dette perspektivet knytter man læringsbegrepet opp mot aktivitet, og ulike situasjoner. Læring er ikke nødvendigvis noe som bare skjer i hjernen, men i samspill med andre. Kunnskap tilegnes best når man former og deltar i ulike former for læring, blant annet dialog, diskusjon og elevaktivitet (Dysthe, 2001).

En kjent teoretiker innenfor sosiokulturell læringsstrategi er den hviterussiske vitenskapsmannen Lev Vygotsky. Han er særlig kjent innenfor pedagogikkfaget med uttrykket «den proksimale utviklingszone». I en av Vygotskys mest kjente verker «Tenkning og tale» (2001), tar han for seg menneskelig bevissthet, språkbruk og begrepsutvikling. Særlig kapitlet om begrepsutviklingen er vesentlig for denne studien. Han tar blant annet for seg hvordan spontane begrep og vitenskapelige begrep utvikler seg. Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et samarbeid mellom elev og lærer og henger sammen med over- og underordnede begreper barnet må lære seg, mens spontane begrep utvikler seg nedenfra og oppover, uavhengig av lærings situasjon (Overrein & Smidt, 2010). Et stort kunnskapsgrunnlag øker den vitenskapelige tenkingen, som ifølge Vygotsky virker positivt på utviklingen av spontan tenkning (Vygotsky, 1986, s. 148). Han mener at en språklig definisjon gitt av lærer eller læreboka, fører til utvikling av vitenskapelig tenkning.

Den amerikanske psykologen David Ausubel presenterte blant annet en kognitiv teori om meningsfull læring. Han hevdet at tilegnelse av kunnskap er et produkt av en aktiv og interaktiv prosess, mellom undervisningsmaterieell og erfaring – som den nye kunnskapen kan knyttes til (Ausubel, 2002, s. 40). Ny kunnskap legger seg inn i et organisert system, og knyttes til allerede eksisterende ideer eller kunnskap – senere kjent som assimilasjonsteori (Piaget, 1955). Dette betyr at ny kunnskap må bli presentert på en fornuftig måte, og knyttet opp til relevant kunnskap eller erfaringer. Et annet viktig aspekt innenfor assimilasjonsteorien handler om at elevene trenger knagger til å henge det nye stoffet på, for at det skal gi mening. Ausubel skiller mellom tre ulike måter for meningsfull mottakslæring, den første går ut på representasjonslæring, som handler om å sette navn på objekter, noe som kan minne om pugge-læring. Den andre typen er begrepslæring, som kan skje på forskjellige måter. Først skjer det en begrepsdannelse, hvor eleven tilegnet seg begrepets viktigste kjennetegn, gjennom egen erfaring. Videre skjer med en begrepsassimilering, som er den viktigste formen for begrepslæring. Den tredje metoden for meningsfull mottakslæring handler om at sammensatte idéer knyttes til den kognitive strukturen, for å skape en ny mening.

En annen viktig aktør innenfor det konstruktivistiske læringssynet er den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952). Sentralt i hans idé er det å knytte skolens innhold sammen med elevenes erfaringsverden. Han mener at klasserommet skal være et sted der elevene kan komme med sine erfaringer, problemer, spørsmål og sannheter de har kommet over, for så å diskutere dem slik at nye perspektiver kan gis. På denne måten blir det en samling av kunnskap fra verden (Dewey, 1915, s. 56). Slagordet «learning by doing» har blitt stående som en bauta i praktisk pedagogikk, og viser til Deweys sentrale tanker om elevaktivitet i læring. Hans grunnleggende tanker handler om at undervisning ikke skal være oppramsing av udatert fakta, men kunnskapen skal integreres i elevens livsverden.

Vygotsky (2001) sine teorier kan sees i sammenheng med den vitenskapelige tilnærmingen presentert med Sartori (1984) med at begreper skal utvikle seg i samhold med lærer, og kobles tett opp mot en reproduksjon av kunnskap. Her er språket nøkkelen, mens Ausubel setter fokus på meningsfull læring, og må kobles sammen med elevens livsverdener, samtidig ser han også verdien av verbal formidling som knyttes nærmere opp til Vygotsky (1986). Motsatt til Vygotsky har vi Piaget (1955), som mener ny kunnskap, i denne sammenheng begreper, må knyttes opp til relevant kunnskap eller tidligere erfaringer. Dewey tilhører konstruktivismen, sammen med Piaget. Hans teorier går ut på å lage egne erfaringer, og at elever ikke utelukkende lærer av ytre stimulering (Dewey, 1915).

2.5 Tidligere forskning

I denne delen av teorikapittelet vil jeg presentere tidligere forskning. Vi vet generelt lite om hva som foregår med begrepslæring i samfunnsfag, og det er gjort få undersøkelser på hvordan lærere legger opp til denne undervisningen. For å få en oversikt over forskningsfeltet og hva som eventuelt er gjort på feltet fra før har jeg gjennomført flere søk på databasene Oria, ERIC og Google Scholar. Søkeordene som ble brukt er kombinasjoner av følgende ord: *begrepslæring, samfunnsfag, samfunnskunnskap, voksenopplæring, begrepsforståelse, begreper i samfunnsfag, social stuides, concept learning, concept learning*. Etter grundig gjennomgang av nevnte databaser med disse søkeordene, er jeg ikke i stand til å finne et prosjekt lik det jeg undersøker i denne masteroppgaven. Jeg har ikke i mine undersøkelser funnet eksempel på begrepslæring i samfunnskunnskap i voksenopplæring, eller et kvalitativintervju studie med samfunnskunnskapslærere i voksenopplæringen. Det er dermed mitt synspunkt at denne masteroppgaven kan bidra med perspektiv som tidligere ikke er utforsket, selv om det må tas i forbehold om at det kan finnes publikasjoner som mine søk ikke har avdekket. Det

finnes derimot noen studier gjort på begrepslæring i grunnskole, flere av disse har fokus på ungdomsskole og videregående.

Nora Hesby Mathé er en av få som i det senere har forsket på begrepslæring i samfunnsfag, og ble nettopp ferdig med sitt doktorgradsprosjekt. I 2010 skrev hun sin masteroppgave om bruken av samfunnsfaglige begreper i undervisningen i samfunnskunnskap. I denne oppgaven har hun fokusert på videregående og programfaget «Politikk og menneskerettigheter». Hun brukte en kvalitativ observasjonsmetode, og samtale med faglærer i faget. Denne masteroppgaven viser hvordan én lærer, i en bestemt klasse, arbeider med begrepslæring. Det er viktig å påpeke at alle klasser er ulik og lærere må tilpasse seg deretter. Jeg får ikke helt tak i funnene etter denne studien, men hun konkluderer med at det er viktig med tydelige læreplaner, og presisering på hvordan elevene skal nå kompetansemålene. «Hvordan kan vi jobbe for å nå målene læreplanen setter for elevene, når den i Politikk og menneskerettigheter ikke nevner begrepslæring i seg selv?» spør Mathé (Mathé, 2010, s. 74). Videre sier hun at nye studier kan bidra til å svare på slike spørsmål, fordi det handler om å undervise både i og med begrepene – de er fagets byggesteiner (Mathé, 2010).

Etter å ha arbeidet noen år som lektor, startet hun sitt doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Oslo. Hun har skrevet artikkelen «Begrepsforståelse i samfunnsfag – Hva vil vi med begrepene?» (2015) i forbindelse med doktorgradsprosjektet. Denne har jeg presentert tidligere i teorikapittelet, men ser det som relevant å nevne den her også. Mathé viser til at forskning sier at arbeid med fagspråk er nært knyttet til læring, og fremmer ny kunnskap. Begrepslæring tar for seg teoretisk kunnskap om noe, men også kunnskap som et redskap for å utvikle andre ferdigheter. Mathé viser til flere amerikanske studier gjort på språkarbeid i samfunnsfag, men disse fokuserer mer på «literacy» og vokabular, enn fagbegreper i samfunnsfag (Mathé, 2015). Den primære diskusjonen rundt begrepslæring i samfunnsfag handler om hvordan man skal legge opp slik undervisning. Læreplanen er preget av stor metodefrihet, og arbeid med samfunnsfaglige begrep er ikke eksplisitt nevnt i noen kompetansemål. Likevel viser forskning at læreren har stor betydning. I naturfagdidaktikk har de kommet fram til at elever som skal lære seg begreper, trenger oppmuntring til å bruke disse gjennom hele prosessen. Lærerne må bruke stillasbygging for å knytte begrepene til elevenes forkunnskaper, og hverdagsoppfatninger (Mathé, 2015). I 2019 publiserte Mathé sin doktorgradsavhandling «Democracy and politics in upper secondary social studies. Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation». Denne avhandlingen tok for seg å undersøke 16-17 år gamle elevers oppfatninger av begrepene demokrati og politikk og hvordan elevene

oppfatter samfunnsfaget som samfunnsforberedende. Innsamling av datamaterialet forgikk med gruppeintervjuer, individuelle intervjuer og en kvantitativ spørreundersøkelse med 264 elever. Funnene viser at elevenes forståelse av demokrati var fokusert på a) folkestyre, b) stemmegivning og valg, c) andre former for deltakelse og d) rettigheter og plikter. Elevene forstod politikk som a) å styre et land, b) å forme samfunnet og c) diskusjon og debatt. Det viste seg at elevene likte samfunnsfaget, og lærerens undervisning var sterkest assosiert med oppfatninger om samfunnsfaget som samfunnsforberedende. Disse funnene vil være relevant å ha i bakhodet, når jeg skal analysere og drøfte hvordan mine informanter tenker at elevene lærer best. Mathé har her vist at det er viktig for samfunnsfaget at man har fokus på elevenes oppfatninger og perspektiver (Mathé, 2019).

Linda Mangesholen skrev i 2016 en masteroppgave i historie, som tok for seg begrepslæring i skolens historiefag. Hun undersøkte effekten ved at elevene lagde seg en begrepsordbok, med egne definisjoner. Hennes funn viser at begrepsordboka var et nyttig verktøy for elevene, så fremt de brukte den jevnlig. Elevene ga uttrykk for at de lærte begrepene ved å lese mye, og pugge. Når elevene ikke hadde brukt verktøyet på ett år, viser resultatene at de ikke lenger er opptatt av det å forstå (Magnesholen, 2016). Dette er interessante funn som vi kan ta med videre, fordi som vi har sett i teorikapittelet går flere forskere mot pugging som læringsmetode, og det kan være uheldig å se nøkkelbegreper helt uavhengig fra innholdsbegreper. Det kan også være skummelt å la elevene lage egne definisjoner, noe som kan føre til at et begrep sees i en enkelt sammenheng, men kan bety noe annet i en annen. Likevel viser det seg at elevene synes det var et nyttig verktøy, men det forutsetter aktiv bruk. For min oppgave blir dette relevant fordi hun også har studert hvordan begrepene arbeides med, men siden hun skriver innenfor historiefaget er det litt annet fokusområdet enn ved samfunnskunnskapen. Hun har fokus på hvordan man kan øke elevenes historiefaglige forståelse gjennom nøkkel- og innholdsbegreper, mens jeg fokuserer mest på hvordan lærere legger til rette for begrepslæring for voksne innvandrere.

I 2017 skrev Øystein Langeland en bacheloroppgave om begrepslæring i samfunnsfag, på grunn av oppgavens omfang synes jeg den er relevant å nevne her. Han undersøkte hvilke metoder ungdomsskolelærere brukte for å fremme begrepslæring i samfunnsfag, og brukte Nora Hesby Mathé som «ekspert»-informant sammen med lærere. Funnene viser at hans informanter var enig om at dybde- og begrepslæring vil øke elevens forståelse i samfunnsfag, og at dybdelæring kan skape et større fokus på læring i skolen. Likevel var det ulike svar med tanke på arbeid med begreper. Han hevder at begrepslæring i samfunnsfag burde bli mer systematisk, fordi det

forutsetter dybdelæring. Mathé påpekte i denne oppgaven at varierte metoder fremmer begrepslæring i samfunnsfag, og variasjon mellom ulike arbeidsmetoder er med på dette (Langeland, 2017). Grunnen til at denne blir relevant inn mot min oppgave er fordi han diskuterer begrepslæring og språklæring, noe som er viktige funn å ha med inn mot en masteroppgave skrevet om voksenopplæring. Flere av hans informanter påpekte at det var skille mellom begrepslæring og annen språkopplæring, fordi begreper er meningsbærende enheter i språket og begrepsforståelsen vil knyttes til noe mer spesifikt (Langeland, 2017, s. 21). «Språklærerne» bruker tid og forklarer nye ord, men i skjønnlitteratur leser vi «mellom linjene», og i samfunnsfag arbeider vi med fagspråket. Disse funnene ønsker jeg å ha med videre i analysen til denne oppgaven, der informantene primært er norsklærere. Elevene påpeker at begrepslæring er styrt av læreren, mens læreren mener at elevene er aktive med begreper. Det viser seg også at disse lærerne har både ulike metoder for begrepslæring i samfunnsfag, men også tanker om læring. Mye av dette vil jeg diskutere i mitt prosjekt.

Den masteroppgaven som ligger nærmest mitt felt er gjort av Ulf Høie fra 2017. Han forsket nemlig på hvordan nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag. Igjen er det gjort på grunnskole, eller rettere sagt i en innføringsklasse med elever under 16 år. Hans funn er likevel relevant å nevne. Blant annet konkluderte han med at lærerne mener at undervisningen burde tilpasses elevenes ulike forutsetninger, og at språkundervisning bør være en sentral del av samfunnsfaget. At elevens styrkes i både norsk og morsmål gjør dem rustet til å lære fag, og derfor bør språk- og fagundervisning kombineres i den daglige undervisningen (Høie, 2017). I motsetning til Øystein Langelands funn sier informantene til Høie at språkundervisning er en viktig del av samfunnsfaget, og at det burde kombineres med morsmål, norsk og samfunnsfag i undervisning. Elevene har varierende språknivå når de starter i klassen, og ved å styrke morsmåls læringen kan det bidra til at elevene bevarer sin kulturelle identitet, og ruster de til å lære norsk og samfunnsfag. Noe som vil være svært relevant for min oppgave, er at flere av disse lærerne mener at de burde prioritere det som hjelper elevene i integreringen i det norske samfunnet. Som vi har sett tidligere i teorikapittelet er mye forskning basert på at lærere må bygge på elevens bakgrunn i undervisning. Funnene til Høie tilsier at lærere ser det som problematisk i innføringsklasser, fordi de mangler tidligere skolegang og negative opplevelser kan vanskeliggjøre videre læring. Derfor er et av hans hovedfunn at undervisningen i svært stor grad bør tilpasses elevenes forutsetninger.

Den siste masteroppgaven jeg vil presentere er skrevet av Elin Solheim. Hun skrev masteroppgave i voksnes læring og studerte bruken og tolkning av læreplan i

samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Hun intervjuet fire lærer fra tre ulike kommuner, som har hatt ansvar for kurs i samfunnskunnskap. Funnene i denne masteroppgaven tyder på at formuleringer i planen i samfunnsfag kan tolkes på ulike måter. Undervisningen gjøres på forskjellige måter fra kommune til kommune, og Solheim konkluderte med at ulikhetene var større enn forventet (Solheim, 2017). Denne kan bli svært vesentlig å dra med inn i diskusjonen av mine funn. Dette er det eneste prosjektet jeg har funnet som har fokus på voksenopplæring, og samfunnskunnskap. Her kommer det også frem at lærerne bruker elevens bakgrunnskunnskaper og erfaringer i undervisning. Særlig hadde flere av lærere fokus på temaer som opptok elevene, for eksempel barnevernet. Det kan bli nyttig å ha funn fra en masteroppgave i voksnes læring, når jeg valgte å ikke ha med teori på feltet. Under intervjuene har jeg selv spurt mine informanter om hvordan de legger opp til undervisning i samfunnsfag, og om de bruker lærerplanen.

Siden voksenopplæringen har størst fokus på norskfaget og læring av det norske språket, så jeg det som hensiktsmessig å kort presentere en undersøkelse som kan bidra inn mot diskusjonen. Da flere undersøkelser fra minoritetsspråklige i norsk grunnskole, med fokus på norskfaget, viser at elevene har problemer med å forstå sentrale begreper i undervisningen (Lie og Wold, 1991). Lie og Wold fant i sin undersøkelse av 5. klassinger i Oslo ut at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt forsto langt færre av ordene som ble brukt i den muntlige undervisningen, enn etnisk norske elever. Det var imidlertid forskjell på hvilke ord de forsto: mens de fleste minoritetsspråklige elevene forsto ord som var relatert til objekter i klasserommet, hadde veldig mange problemer med abstrakte ord og begreper hentet fra historiefaget. Samfunnet har utviklet seg mye siden 1991, men det kan være relevante funn å diskutere opp mot utfordringene mine informanter reflekterer over.

3 Metode

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for valgene jeg har gjort gjennom forskningsprosessen og drøfte disse i lys av relevant metodeteori. Studien min er en kvalitativ intervjustudie, der jeg undersøker hvordan et utvalg på syv lærere i voksenopplæringen legger til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap. Jeg vil starte med å redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt for å besvare problemstilling, og forskningsspørsmål, hvem jeg har valgt som informanter, og hvordan forskningen er gjennomført. Deretter vil jeg gi en fremstilling av forskningsprosessen, og gjøre rede for de valgene jeg har tatt i de ulike fasene av denne prosessen. Målet med dette kapittelet er å gi leseren et grunnlag for å vurdere prosjektets pålitelighet. Primærmaterialet mitt er intervju av sju samfunnsfagslærere ved to ulike voksenopplæringssteder i Norge. Jeg har også sett på et lite utvalg av læreverk, fordi det viste seg i at disse ble mye brukt. Dette vil utgjøre et sekundærmateriale, kun ment til å supplere til primærmaterialet. Gjennom intervjuene har jeg fått inngående kunnskap om valgene lærerne tar hver dag, samt bakgrunn og holdninger til begrepslæring fra mine informanter.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Et av de største og viktigste valgene man først møter på som forsker, er valget mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Mitt prosjekt plasseres innenfor samfunnsvitenskapelig retning, hvor den kvalitative tilnærmingen står sterkt. Min oppgave bygger på undersøkelser som hovedsakelig er gjort gjennom en kvalitativ forskningsprosess, ved hjelp av intervjuer. Samfunnsvitenskapens studieobjekter består ofte av kommuniserende og tolkende objekter, og når disse skal studeres, kreves et mangfold av måter og metoder (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010, s. 31). Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg skaffet meg innsikt i feltet gjennom teori, tidligere forskning, ulike politiske dokumenter og lærebøker. Denne innsikten har dannet grunnlaget for enkelte antagelser, og gjennom undersøkelsen vil antagelsen avkrefte eller bekrefte. Samtidig har jeg vært åpen for at det vil dukke opp ny informasjon, som jeg må ta stilling til og inkludere i arbeidet med undersøkelsen. På denne måten vil denne undersøkelsen være av typen hypotetisk deduktiv-metode (Johannessen, m.fl., 2010, s. 49). Det finnes lite forskning på feltet, og dermed forsker jeg ut fra den gitte problemstillingen og mine forutinntatte antakelser. Et viktig aspekt i kvalitativ forskning er å kunne følge informantens tankeprosess, og derfor har jeg valgt å møte de på deres arena. En viktig del av kvalitativ metode er også forholdet mellom forsker og informant, som gir muligheter til en større nærhet, og muligheten til å undersøke noe i deres hode. Min studie har ingen mål om å være representativ for en større befolkning, ettersom kvalitativ forskning søker

å utforske den spesielle gruppen som studeres, i dette tilfellet samfunnsfaglærere i voksenopplæring. Hvor jeg undersøker hvordan samfunnsfaglærere legger til rette for undervisning i møte med nye begreper. Samtidig er kvalitativ metode spesielt hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener som det er forsket lite på og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannessen, m. fl., 2010, s. 32).

3.1.1 Det kvalitative intervjuet

For å kunne besvare problemstillingen min som går ut på hvordan disse lærerne legger til rette for begrepslæring, i et klasserom preget av ulike erfaringsverdener, var jeg nødt til å snakke med de som daglig jobber med temaet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. En av grunnene til at jeg valgte å samle inn data ved hjelp av kvalitativt intervju, er fordi sosiale fenomener kan være komplekse. Intervju gjør det mulig å få frem kompleksitet og nyanser, samt at informantene blir bedt om å rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig ved bruk av observasjon eller spørreskjema. I dialog med informantene kunne jeg til en viss grad få tilgang på deres undervisningshverdag. Det som ble viktig for meg da var å ha en åpen dialog. Derfor valgte jeg å benytte meg av det semistrukturerte metoden. Det vil si at jeg hadde forberedt en intervjuguide (vedlegg 1) med 20 spørsmål, som jeg ønsket at samtalen skulle dreie seg om. En god intervjuguide skaper en naturlig progresjon i gjennomføringen av intervjuet (Johannessen m. fl., 2010, s. 141). Selv om jeg hadde forberedt en intervjuguide havnet vi ofte utenfor denne, og jeg kom med oppfølgings spørsmål som jeg anså relevant der og da.

Kvalitative forskningsmetoder bygger på den konstruktivistiske overbevisningen om at kunnskap blir konstruert i møtet mellom menneske i sosiale situasjoner (Thagaard, 2002, s. 41). Ved å velge denne metoden har jeg en forståelse av at kunnskap ikke er en objektiv måleenhet man kan ha eller overføre til andre, men noe som er avhengig av menneskelig aktivitet, og som er stadig i endring. Målet mitt var å forstå og løfte frem meninger som lærerne skapte i den verden de lever i og de erfaringene de har gjort. Under intervjuet møter denne kunnskapen nye faktorer, i form av meg som forsker og en formell setting. Her blir ny kunnskap konstruert, og dette er grunnen til at det er informantenes perspektiv som er fokuset i kvalitative studier. Mitt prosjekt handler om at lærerne skal gjenfortelle valg de allerede har tatt. Det er ikke mulig å sikre at det som kommer frem under intervju, er de samme tankene de egentlig har eller hadde da de underviste i begreper, men det er nærliggende å tro at det til en viss grad stemmer med tankene som de ga uttrykk for under intervjuet. Som nevnt er det ikke bare intervjusituasjonen og forskeren som påvirker den kunnskapen informantene gir uttrykk for,

men samspillet mellom en rekke faktorer i omgivelsene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 244). Hvordan jeg gjennomførte intervjuene vil jeg utdype mer under kapittel 3.2: *Forskningsprosessen*.

3.1.2 Faglig utgangspunkt

En viktig refleksjon å gjøre seg, som forsker innenfor en humanistisk tradisjon, er at ingen møter verden forventningsløst. Min bakgrunn er med på prosessen og etablere ny kunnskap, og som en kvalitativ forsker er det særlig viktig å problematisere synet på kunnskap og hvordan jeg skal få tilgang på den. Min utdanning og personlig bakgrunn gir føringer for hvilke tema jeg velger, og hvilket perspektiv jeg velger i forskningen. Derfor er det viktig for meg som forsker å si hva som er min faglige bakgrunn, hvilket perspektiv jeg velger og hvilke vurderinger jeg gjør i det valget (Johannessen, m. fl., 2010, s. 54).

Etter fire år på grunnskolelærer 5-10. trinn ble jeg utdannet som adjunkt, med hovedfag i norskdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk, samt kroppsøving og sal og scene. Denne utdannelsen har også gitt meg en god pedagogisk opplæring. Videre valgte jeg å fordype meg i samfunnsfagdidaktikk, og det er grunnen til at jeg skriver masteroppgave nå. Jeg har vokst opp i en liten bygd, hvor det har vært lite mangfold av nasjonaliteter, noe som har vært med på å gi meg motivasjon til å forske i voksenopplæringen. Jeg er også lærervikar i norsk skole, og har sett hva som rører seg innad i de forskjellige skolene med begrepslæring i samfunnsfag. Sommeren 2018 deltok jeg på en konferanse i Slovenia, gjennom EUROCLIO². Denne konferansen handlet om å gjøre historie og medborgerskap inkluderende og mer tilgjengelig, hvor begrepslæring var et av temaene. Her fikk jeg innsikt på området gjennom det internasjonale perspektivet på begrepslæring. Flere av deltakerne hadde ulike tanker om begreper, fordi de har forskjellig bakgrunn. Dette ga meg interesse for å undersøke i voksenopplæringen. Motivasjonen til denne oppgaven er utdypet mer innledningsvis, men kort fortalt har begrepslæring blitt noe jeg interesserer meg for, og noe jeg savnet i egen utdanning. Selv mener jeg begrepsforståelse er et viktig verktøy for å forstå samfunnet, og at elevens livsverden brukes i klasserommet. Samtidig tror jeg at mye av begrepslæringen skjer i en mer tilfeldig situasjon. Disse faktorene kan være med på å farge mitt syn på datamaterialet, men før prosessen har jeg vært bevisst på å gå inn i dette med åpent sinn.

² European Association of History Educators

3.1.3 Studies reliabilitet og validitet

Kvaliteten på kvalitative forskningsundersøkelser blir ofte målt opp gjennom kriterier som reliabilitet og validitet. I intervjuanalyser er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer den menneskelige erfaringen. Validitet refereres også til hvor godt du måler det du vil undersøke, og handler om undersøkelsens overførbarhet. Mens reliabilitet handler om at studien er pålitelig og troverdig (Thagaard, 2002, s. 21). En vanlig oppfatning av reliabilitet er at studien skal kunne etterprøves, altså hvis man gjennomfører den samme studien en gang til, ville man fått de samme resultatene. Hvordan dataene har blitt tolket er avhengig av mitt utgangspunkt som forsker, og konteksten jeg undersøker. Det er derfor viktig å understreke i dette kapitlet at jeg forklarer mine valg, og beskriver vurderinger jeg har gjort i alle prosessnivå, slik at leseren har mulighet til å vurdere materialet og analysen som troverdig. For å sikre reliabiliteten er det for eksempel viktig at jeg som forsker bruker lydopptaker, og har satt av nok tid til å gjennomføre intervjuene. Dette vil være med å sikre en autentisk forståelse av informantens egne erfaringer. Som nevnt vil kvaliteten for en kvalitativ forskning alltid være påvirket av min bakgrunn og forståelse, derfor vil det være viktig at jeg etterstreber å være transparent i forskningsprosessen, og vil gi detaljert beskrivelsen av forskningsstrategi og analysemetoder. En måte å sikre reliabilitet for undersøkelsen er om flere forskere undersøker samme fenomen, men i denne masteroppgaven er ikke det gjennomførbart. Selv om det nå skrives to masteroppgaver til innenfor begrepslæring, har vi ikke fokus på de samme områdene. Likevel er det mulig at oppgavene være med på å styrke hverandres funn. En måte å styrke reliabilitet og validitet på, er metodetriangulering (Bryman, 2004). Det betyr at man kan benytte seg av to eller flere metoder for datainnsamling. Ved å finne data fra ulike kilder, kan man gjøre detaljerte og nøyaktige beskrivelser av forskningsfeltet, og slik øke påliteligheten til studien. Det er en styrke for studien dersom data er samlet inn ved hjelp av ulike strategier, som kan støtte opp om funnene. I mitt prosjekt er det intervju som utgjør primærmaterialet. I tillegg har jeg sett på noen av lærebøkene, og observert én enkelt time hos en av informantene.

Videre er arbeid med teori nødvendig for å vise at materialet og teorien fungerer sammen. Dette kan gi mer sikkerhet og troverdighet. Data, teori og metode kan ikke isoleres og vurderes alene, men må bevege seg for å bli ett (Jackson og Mazzei, 2013). De referer til «threshold» som en terskel for å holde oppe en dør, men som ikke blir en vei uten å faktisk være koblet til døren. Slik jeg forstår det lager Jackson og Mazzei en metafor for at teori, datamaterialet og metode må kobles sammen for å vise veien. Dette vil også være med på å styrke reliabiliteten og

validiteten. Her må det nevnes at begrepslæring i voksenopplæring ikke er særlig forsket på, og derfor er også teorien noe preget av generell begrepslæring i samfunnsfag.

3.1.4 Ethiske refleksjoner

Ethiske refleksjoner er en viktig del av forskningen, da de kvalitetssikrer arbeidet i samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Ifølge Thaagard (2002) møter man som forsker en del etiske utfordringer i kvalitativ forskning, der mennesker står i fokus. I en intervjustudie som denne omtaler jeg andre mennesker, og med det møter jeg en del etiske problemstillinger. For å sikre en god etisk oppgave, er jeg oppfordret til å se meg selv som en av informantene, og behandle alle aktører i forskningsfeltet med respekt. Denne oppfatningen tar hensyn til behovet for å innhente godt datamateriale, samtidig som deltakerne i forskningen blir respektert i prosessen. Ethiske prinsipper bør gjennomsyre forskerens tanker og handlinger, men han/hun er likevel nødt til å løse etiske dilemmaer i møte med situasjonen han/hun befinner seg i. Kvale og Brinkmann (2009) sier blant annet at etiske problemstillinger ikke bare er viktig i feltarbeidet, men gjennom hele forskningsprosessen. Et svært viktig sentralt forskningsetisk prinsipp er at deltakelse skal være helt frivillig, og at ingen skal presses til å være med i forskningen. Dette er mitt ansvar som forsker at informantene er klar over. Informantene fikk et informasjonsskriv (vedlegg 2) i forkant av intervjuene, som vi gikk gjennom sammen og informantene ga muntlig bekreftelse i starten av intervjuene. I slutten av intervjuet nevner jeg også at det er lov å trekke seg når som helst, uten at de får konsekvenser. Jeg forsikret de at alt er anonymt, og at taleopptakene blir slettet når prosjektet avsluttes.

Det er også en del formelle krav som må være oppfylt for at en studie skal kunne regnes etisk forsvarlig. Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og følger dermed nasjonale retningslinjer for samtykke og anonymisering (vedlegg 1). Etter at intervjuene er avsluttet har ikke informantene lenger en innvirkning i det de mente under intervjuet. Dermed kan man si at analyseprosessen startet under intervjuene, hvor relasjonene jeg fikk med informantene, og transkriberingen i etterkant har en betydning for mine tolkninger i ettertid. I analysearbeidet er det svært viktig å være transparent, slik at informantenes forståelse som blir presentert er nærliggende deres egen forståelse. Min forståelse vil alltid være en tolkning av informantenes forståelse, av det som kom frem under intervjuene.

Rennestam og Wästerfors mener at i kvalitativ forskning, vil forskningsmaterialet opptre som en egenrådig aktør som styrer kreativiteten til forskeren (Rennestam og Wästerfors, 2015). I denne fasen blir det tydelig at det ikke bare er forskeren som har makt over materialet, men at

materialet også har makt over forskeren. Analysedelen handler likevel om å sortere materialet, redusere mengden og argumentere for de resultater som vokser frem (Rennestam & Wästerfors, 2015). Idealet er at informantenes utsagn representerer et sant bilde av deres didaktiske tilnærming av begrepslæring i klasserommet. Ved å holde meg transparent i en hermeneutisk tradisjon, vil jeg sørge for at forskningen min blir gjennomført på en forskningsetisk god måte. Derfor blir ærlighet og transparens det fremste idealet for forskningsprosjektet mitt.

3.2 Forskningsprosessen

Før jeg startet innsamlingen av datamaterialet måtte jeg gjøre et utvalg. Både et utvalg av hvor mange ulike skoler jeg skulle bruke, lokasjon av skolene og hvor mange informanter jeg ønsket. For å gjennomføre intervjuene er det allerede drøftet at de naturlige informantene for å belyse mine forskningsspørsmål vil være de som i det daglige operasjonaliserer begreper i et flerkulturelt klasserom, på et voksenopplæringscenter. Kravet for å tjene som informant i forskningsprosjektet er at vedkommende må ha undervisningskompetanse i samfunnsfag, eller ha eller har hatt undervisning i samfunnsfag i voksenopplæringen. Utvalget av informanter er derfor det som kalles et strategisk utvalg (Johannessen m. fl., 2010, s. 106).

3.2.1 Utvalg av skole og informanter

Antall skoler og informanter som er nødvendig for å gi gode svar på forskningsspørsmålene avhenger av hva undersøkelsen søker å gi kunnskap om. I utvelgelsen av skoler ville jeg ha muligheten til å variere på beliggenhet, og ulik elevtilførsel. Med tanke på representativitet ønsket jeg en mindre skole, og en større skole. Tidlig i prosessen hadde jeg allerede funnet en passende skole, i en liten kommune, som skårer høyt på integreringen i kommunen. Den andre skolen ligger i en større by i et annet fylke. På disse skolene startet mitt rekrutteringsarbeid, hvor det ikke var noe krav utenom at de skulle være samfunnsfaglærere, eller ha undervist i samfunnskunnskap i voksenopplæringen. Ofte er det vanskelig å avgjøre på forhånd hvor mange intervjuer som er nødvendig, men antallet informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gå i dybden på materialet som samles inn (Thagaard, 2002, s. 56). Jeg var ganske tidlig ute, i samråd med veileder, å lande på at sju informanter var nok til denne studien, med tanke på tidsbegrensing og muligheten til å fordype seg i materialet. En sjuende informant dukket opp en stund senere, og dermed er det sju informanter som brukes i denne studien. Det er ikke et ønske med min studie å trekke noen konklusjoner rundt om mine funn var representative og generaliserende for samfunnsfaglærere i voksenopplæring generelt. Flere informanter enn sju vil gi et stort datamateriell, og for stort til at innsamling, analyse og fremstillingen skal gjøres

på en begrenset periode. De sju informantene ble likevel godt fordelt mellom kjønn, erfaring og utdannelse. To av sju er henholdsvis relativt nyutdannet og de resterende er erfarne lærere, noe som virker å gi et naturlig grunnlag for å kunne se begrepslæring i sammenheng med deres utdanningsbakgrunn.

I rekrutteringsfasen fant jeg det mest hensiktsmessig å rekruttere informanter selv, men benyttet meg av veilederes nettverk på en av skolene. Med det kunne jeg presentere prosjektet selv, og svare på eventuelle spørsmål direkte. Intensjonen var at det ville være lettere for informantene å svare ja, og når de første hadde takket ja, fikk de kollegaer til å kontakte meg. Med det fikk jeg motiverte informanter, som også tok seg god tid til samtalen. I samfunnsvitenskapelig metodelære kalles denne rekrutteringsformen personlig rekruttering (Johannessen m. fl., 2010, s. 113).

3.2.2 Presentasjon av informantene

En viktig del av forskningen er anonymisering av mine informanter. Derfor har de fått tildelt fiktive navn, slik at enhver omtale foregår gjennom bruk av pseudonymer. Jeg har gjort en vurdering av hvilken nøkkelinformasjon det har vært nødvendig å inkludere, med tanke på drøftingsgrunnlaget. Samtidig har kravene til anonymitet blitt ivaretatt. Jeg har sett det hensiktsmessig å inkludere informantenes utdannelse, fagkombinasjoner og relevant arbeidserfaring. Jeg valgte også å notere her hvilken lærebok de brukte i undervisningen, rett og slett fordi det kom frem under intervjuene at disse blir godt brukt. Alt dette har jeg forsøkt å lage i en oversiktlig tabell:

Tabell 1: Presentasjon av informantene

<p>Navn: «Frode» Skole: By-skolen Utdannelse: Lærerhøgskole Fag: Historie, nordisk og pedagogikk. Arbeidserfaring: Grunnskole i 15 år, 7,5 år i voksenopplæringen Lærebok: «God i norsk»</p>	<p>Navn: «Frida» Skole: By-skolen Utdannelse: Mastergrad i nordisk Fag: Årsstudium i samfunnsfag/samf. økonomi, nyere historie, sosiologi og statsvitenskap. Arbeidserfaring: 4 år som lærer, halvår på grunnskole og 3,5 år i voksenopplæringen Lærebok: «Hei!»</p>
<p>Navn: «Magne» Skole: Bygdeskolen Utdannelse: 4 år på allmennlærer. Fag: Grunnfag i historie, IKT Arbeidserfaring: 25 år på grunnskole, VGS. 1,5 år i voksenopplæringen. Lærebok: «Klart det» og «På vei»</p>	<p>Navn: «Kjell» Skole: Bygdeskolen Utdannelse: 4 år på allmennlærer Fag: Norsk og matematikk Arbeidserfaring: Grunnskole i 17 år, rektor de siste 4 og nå 6 år i voksenopplæringen. Lærebok: «Klart det»</p>
<p>Navn: «Jorid» Skole: Bygdeskolen Utdannelse: Grunnskolelærer 5.-10. trinn Fag: Matematikk, naturfag, kroppsøving og internasjonalt samarbeid. Master i spesialpedagogikk. Norsk som andrespråk. Arbeidserfaring: 1,5 år i voksenopplæringen. Lærebok: Bruker ikke</p>	<p>Navn: «Kjersti» Skole: By-skolen Utdannelse/fagkombinasjoner: Hovedfag i historie. Arbeidserfaring: Begynte med voksenopplæring i 2001. Lærebok: «Grip»</p>
<p>Navn: «Line» Skole: Bygdeskolen Utdannelse: Førskolelærer, allmennlærerutdanning. Fag: Norsk, samfunnsfag, og spesialpedagogikk. Arbeidserfaring: 20 år i barnehage, 5 år i voksenopplæring og 4 år med spesialpedagogikk. Lærebok: «Hei» og «Ny i Norge».</p>	

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Formålet med intervjuene, som nevnt, var å komme i dybden på informantenes valg om begrepslæring og undervisningsmetoder i møte med nye begreper. Det finnes ulike typer intervju man kan ta i bruk som forsker, og jeg valgte å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Det vil si at jeg hadde forberedt en intervjuguide (vedlegg 1) med 20 spørsmål, som jeg ønsket at samtalen skulle dreie seg om. Underveis tok jeg notater, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. I intervjuguiden for denne studien hadde jeg en forventning om hva jeg ønsket å finne ut gjennom disse samtalen, men samtidig var jeg åpen for at informantene kunne bringe nye perspektiver inn i forskningsprosessen. Den åpne tonen var derfor veldig viktig.

Jeg brukte lydopptaker til å gjøre opptak av samtalen, og denne var plassert på kanten av bordet, men synlig for informanten. Alle informantene var informert om denne, og tillot at den ble brukt, og ble forsikret at det bare var jeg som kom til å ha tilgang til opptakene. De fleste så ikke til å bemerke seg med den, men som Thagaard (2002, s. 97) sier gir en båndopptaker samtalen et formelt preg, og informanten kan oppleve den som en hindring i å dele. Enkelte ganger kom vi innpå samfunnsaktuelle nyhetssaker, som jeg så på som relevante for datamaterialet og som førte til at samtalen beholdt en åpen tone. Dette viser styrken til den semistrukturert intervjumetode, da disse temaene bidro til et mer helhetlig bilde av lærerens verden og undervisningsvalgene de tar i hverdagen, enn det jeg hadde fått dersom jeg hadde holdt meg til en strengt avgrenset intervjuguide.

I forkant hadde jeg testet ut intervjuguiden på min egen mor, som også jobber ved et voksenopplæringscenter. Dette synes jeg var svært nyttig, da jeg fikk oppleve en intervjusituasjon og hvordan spørsmålene mine ble forstått av noen som kjenner til temaet. Alle sju intervjuene ble gjennomført på skolene informantene holder til, fordi det var mest praktisk for dem. De ordnet med passende rom, noe som fungerte helt utmerket til en intervjusituasjon. Alle intervjuene ble gjennomført i perioden november og desember 2018. De fleste av intervjuene varte mellom 50-60 minutter, med et unntak som varte i 30 minutter. På det siste intervjuet ble jeg invitert med inn på forhånd, for å observere et allmøte, der de skulle starte med valg til elevråd. Dette var svært nyttig, med tanke på demokrati-begrepet jeg har brukt som case i denne oppgaven.

3.2.4 Transkripsjon og analyse

Etter hvert som et intervju var gjennomført startet jeg transkripsjonsarbeidet. Allerede her startet også fortolkningsprosessen, ved at tale skulle gjøres om til skrift. Dette krevde mange

gjennomlyttinger, for å sikre en god gjenskrivelse av utsagnene fra intervjuene. Jeg valgte å benytte dialektene til informantene i transkripsjonene, men sitatene under analysen er skrevet på bokmål, så fremt det ikke er meningsbærende ord som endres. Dette gjør jeg for å beholde anonymiteten på mine informanter. Ellers har jeg ikke sett det som nødvendig å markere kortere pauser, mens lengre pauser, nøling og latter er markert. I tillegg til eventuelle tilleggsopplysning som er relevant for sammenhengen. I sitater der jeg viser til en dialog, har jeg skrevet K for Kathrine og I for informant.

Da intervjuene var ferdig transkriberte begynte jeg på en kategoriseringsprosess. Jeg leste gjennom transkripsjonene fra intervjuene og, hadde de i bakhodet når jeg analyserer. Jeg tok i bruk «tverrsnittbasert inndeling» for å kategorisere mine funn (Johannessen, m.fl., s. 166). Dette betyr at jeg satte merkelapper på setninger eller utsagn som gjorde det mulig å identifisere spesielle tema i datamaterialet. Jeg brukte forskningsspørsmålene som utgangspunkt, og intervjuguiden supplerte til underkategorier. Dette er kjent som koding, et redskap for å dele opp og systematisere temaene som dukker opp (Johannessen, m.fl., s. 167).

Analysen av intervjumaterialet og selve skrivingen av teksten er en hermeneutisk prosess, der resultatene vokser frem i samspill mellom det transkriberte materiale, og meg som forsker. For hver del av intervjuet som blir trukket frem, gjorde jeg et utvalg. Det viktigste i en slik prosess, er at man skiller mellom hva som kommer fra informantene selv, og hva som er tolkninger gjort under analyseprosessen. Thagaard (2002) påpeker at man som forsker ikke trenger å være enig med informantene, og det de sier skal respekteres. Slik forhindrer man at forskeren «legger ord i munnen» på informantene. I den kvalitative analysen ligger det naturlig at det ikke er mulig å gjennomføre en helt objektiv analyse av et intervju. I neste steg av analyseprosessen identifiserte jeg sammenhenger og tematiske aspekt som knytter delene av datamaterialet til teori. Som nevnt ønsket jeg å lage meg en oversikt, og mulighet for å sammenligne. Derav valgte jeg å kategorisere mine funn etter de fire forskningsspørsmålene mine:

- *Hvilke oppfatninger har samfunnsfaglærere om sin rolle som samfunnsfaglærer, og hva tenker de rundt begrepslæring i samfunnsfag?*
- *Hvilke metoder bruker lærere for å fremme begrepslæring i samfunnsfag, og hvordan vurderer de at elevene lærer av det?*
- *I hvilken sammenheng blir ulike begreper presentert?*
- *Hvordan blir begreper som demokrati og likestilling fremstilt av samfunnsfaglærere?*

Jeg synes det er viktig å påpeke at mange av de etiske utfordringene knyttet til å analysere materialet og skriving av teksten, løses med å være mest mulig transparent. Å gjøre greie for hva informantene faktisk har sagt, hva slags teorier som ligger til grunn for analysen og fortolkningen, og presentere det som en fortolkning.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra intervjuene og lærebøkene. For å gjengi materialet på en oversiktlig måte, har jeg tatt i bruk en kategoribasert inndeling (Johannessen, m.fl., 2010, s. 166). Kapitelet vil være firedelt, strukturert etter de fire forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningen. Mens underkategoriene blir presentert fortløpende, og diskusjonen vil komme etter hvert forskningsspørsmål. Jeg har ikke sett det som hensiktsmessig å skille analyse og drøfting i to ulike kapitler, og samler de derfor i samme kapittel. Gjennom de ulike delene av dette kapittelet vil jeg analysere samfunnsfaglærernes tanker og valg rundt begrepslæring i samfunnskunnskap, for å kunne gi svar på den overordnede problemstillingen.

Først vil jeg kort presenterer noen av funnene jeg gjorde, fra en kort og enkel lærebokanalyse. Her har jeg plukket ut de bøkene som informantene trakk frem under intervjuene. Læreverket for voksenopplæringen er noe uoversiktlig, og mange tar for seg ulike nivå. Siden dette ikke er hovedmaterialet, har jeg prøvd å gjøre det så kort og konsist som mulig.

Først vil jeg presentere læreverket «God i norsk: Norsk og Samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok a1/a2» (Berg og Hofset, 2017). Denne inneholder ordliste bakerst i boka, og noen få ordforklaringer på sidene. For å forklare begrepet demokrati, har de gitt beskrivelsen «folkestyre». Begrepet likestilling klarer jeg ikke å finne eksempler på i denne boka, selv om det står i ordlisten. Læreboka «Ny i Norge» fra 1977, revidert i 1990 og sist i 2003 som jeg kunne finne, forklarer ingen samfunnsfaglige begreper (Nilsen og Manne, 2003). Den har en ordliste bak, med ord som søster, katt og hjem. Begrepet likestilling ble brukt for å forklare at bokmål og nynorsk er likestilte skriftspråk i Norge. Læreboka «Klart det!» (Nilsen, 2015) viser noe høyere nivå. De tar for seg temaer som politikk og samfunn, Norge i verden og lover og rettigheter. Dog, viser den ikke til noen begrepsavklaringer. Etter et par tekster viser den ordforklaringer, som for eksempel hva en kjøttmeis er. I læreboka «Hei!» finner jeg ingen begrepsavklaringer, og den er hovedsakelig en norsk bok (Ringheim og Selvik, 2015). Læreverket «På vei» av Ellingsen og Mac Donald (2012) er tilrettelagt for spor 2 og 3. Denne tar for seg kart, og viser ulike land. Likevel er det fokus på det norskfaglige, og jeg ikke finner ingen samfunnsfaglige begrep. Tross alt er det en begynnerverk i norsk, men med bilde av oljeplattformer kunne det vært relevant med begreper som velferdsstaten eller lignende. Den tar dog utgangspunkt i elevenes livsverden, og fokuserer på ting elevene møter i hverdagen. Læreboka «Grip» følger læreplan etter Kunnskapsløftet (Larsen, Haugland og Hermanrud, 2015). Boka tar for seg både samfunnskunnskap og naturfag, den forklarer begreper, men det kommer ikke alltid like tydelig frem at disse er begreper verdt å merke seg. For å vise en

motsetning har jeg valgt å ta med en siste lærebok, til tross for at ingen av informantene nevnte denne. Denne læreboka heter «Stein på stein» og tar for seg mye relevant samfunnskunnskap (Mac Donald og Ellingsen, 2014). Den avslutter hvert kapittel med «nyttige ord», og tar for seg tema som menneskerettigheter i sammenheng med likestilling. Her bruker de dog «et dukkehjem» som eksempeltekst. Demokrati forklarer boka som et demokratisk system, eller et demokrati som et system der folk har mye makt og innflytelse. Men også som at gjennom valg bestemmer folk hvem som skal styre. Boka forklarer velferdssamfunnet, miljøet og har mye fokus på historie.

4.1 Generelle oppfatninger av begrepslæring i samfunnsfag

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsspørsmålet som går ut på hvilke oppfatninger lærerne har om begrepslæring, og hvordan de vurderer at elevene har nytte av det. Dette vil svare på mitt første forskningsspørsmål:

Hvilke oppfatninger har lærerne om sin rolle som samfunnsfaglærer, og hva tenker de rundt begrepslæring i samfunnskunnskap?

Informantene fikk tidlig i intervjuet spørsmål om hva med samfunnsfaget de er interessert i, og hvilke funksjoner de har som samfunnsfaglærere. I sine svar dro flere frem at de var forbindelsen mellom samfunnet og elevene, og at samfunnsfaget bidro til elevens integrering. Flere av lærerne mente at begreper også kunne være en måte å se historien på. Jeg har derfor delt disse funnene inn i to kategorier: lærernes syn på begrepslæring og skolens- og lærerteamets arbeid med begrepslæring.

4.1.1 Lærernes syn på begrepslæring i samfunnsfag

Før vi begynte å snakke om begrepslæring i samfunnsfag, ønsket jeg å finne ut hvordan samfunnsfag generelt blir oppfattet blant lærere i voksenopplæringen. Jeg hadde flere spørsmål om hva som interesserte de i samfunnsfag, og samfunnsfag spesielt i voksenopplæringen. Frida sier at samfunnsfag i voksenopplæringen handler om å gi elevene et språk og en inngangsbillett til samfunnet, og at begge deler er viktig for å forstå samfunnet. Hennes rolle er å formidle hva som er viktig for oss her i Norge, og å gjøre elevene i stand til å forstå og reflektere rundt det. Hun drar frem blant annet at mange av elevene kommer fra land med diktatur, og mangler evne til kritisk tenking. «Såne ting må man jobbe med, hvis man vil elevene sine godt» sier hun. Om begrepslæring i samfunnsfag sier hun at det er litt generelt for oss at vi må ha litt fagkunnskap for å forstå et begrep. Som Frida sier her:

Sammenlign norsken, så må man ha generell norskkunnskap for å forstå antroposofisk av naturen da. Det er litt romantisk begrep, og da har man allerede stengt ut noen da. Utrolig hvor mye informasjon som ligger i et enkelt begrep, særlig fagterminologi.

Kjell ser på samfunnsfaget som et viktig fag for å forstå samfunnet man lever i, det er et komplisert samfunn, mye detaljer og mye som skal forstås. Han baserer mye av norskundervisningen på samfunnsfag, men har en del grammatikk også. Han ønsker å overføre noen av sine interesser til elevene, som politikk og samfunnet. At de kan få glede av å følge med på nyheter, og debatter eller se verden under ett. «At de kan forstå litt, ikke bare litt, men at de kan forstå og dermed delta.» Han sier videre at «nøkkelen er språket, språket er nøkkelen». Skal du fungere i det landet her, så må du kunne språket godt. Magne sier det er flere forskjellige metoder å tilnærme seg begreper på, men det er ofte norsk-nivået som bestemmer hvilken metode en bruker. «Når du ikke har nok norskkunnskaper, må vi balansere behovet for fagterminologi.» Kjersti er opptatt av at elevene skal forstå hvor de har havnet, og vite hvor de er. «Å lære ordene, begrepene og systemene de trenger for å klare seg her, for å så seg nytt fotfeste i det nye landet. Da tenker jeg at de trenger historie for å forstå at det en sammenheng mellom hvordan vi har det i dag, og hvordan det var før.»

4.1.2 Skolens arbeid med begrepslæring

Kjell sier at det innimellom er fokus på begrepslæring i lærerteamet, særlig om de har vært på kurs. Ifølge Jorid er fokuset på begrepslæring ganske stort, men de fleste jobber med norskopplæring, og begrepslæring er en stor del av det å lære seg et nytt språk. For eksempel sier Kjersti: «lære begreper på det nye språket, stort fokus på det.» På skolen til Kjersti sier hun at de fleste lærerne ser på seg selv som norsklærere, så alle er opptatt av ord og begrep, og betydninger. Det som er forskjellen fra Kjersti og hennes kollegaer er at hun mener at hun er mer opptatt av samfunnskunnskap, historie, geografi-ord og generelt fagspråk. «Mens alle andre er opptatt av det generelle ordforrådet» avslutter hun med. Line har også en opplevelse av at begrepslæring ikke får mye plass i faglige diskusjoner, men at de tar det om det oppstår. De snakker mest om begreper på norsk-team, men det blir gjerne mer generelt. «Lite fokus på begreper i samfunnsfag. Her kan man ikke Google ³et og et ord, fordi de må forstå helheten». Frode jobber på en annen skole, men deler samme oppfatning. «Kan virke som veldig mange vil være terapeuter, og ikke er veldig interessert i grammatikk.» Men han har en litt annen oppfatning om google-søk, der sier han at man kan vise et bilde fra google-søk, så kan det være enkelt med begreper. Dette var min første informant med utdanning innen historie, så jeg spurte

³ Et teknologiselskap som driver flere internett-tjenester, hovedsakelig innen nettsøk og reklame.

om han ser på begrepene i et mer historisk lys. «Hvis lærere har historie som fag, og har lest norgeshistorien så er man mer bevisst på begrepene, og begrepenes intensjon og innhold. Og at man må prøve å vise det.» Frida sier de snakker litt om begreper på team, og sist snakket de om semantikk.

4.1.3 Drøfting av forskningsspørsmål 1

I denne delen vil jeg drøfte hvilke oppfatninger samfunnsfagslærere har til sin rolle som samfunnsfagslærer, og hva de tenker om begrepslæring i samfunnskunnskap, opp mot relevant teori, og tidligere forskning. Ut ifra de presenterte funnene har vi fått et innblikk i hvordan samfunnsfagslærerne reflekterer rundt egen rolle som samfunnskunnskapslærer i voksenopplæringen, og hva de mener om begrepslæring i samfunnskunnskap. Først og fremst mener de fleste lærerne at de er et ledd i integreringen for disse elevene, og blir deres viktigste møte med det norske samfunnet. Ifølge Integrering- og mangfoldsdirektoratet er formålet med voksenopplæringen å styrke innvandreres mulighet for deltakelse i samfunnet (Integrering- og mangfoldsdirektoratet, 2017). Det er likevel stor forskjell blant lærerne, og flere ser på seg selv som norsklærere, fremfor samfunnsfagslærere. Så er spørsmålet i hvilken grad man integreres ved bare å lære seg norsk. Er det viktig å lære om deltakelse i samfunnet, for å integreres?

Noen av funnene viser at det er fokus på ulike samfunnsfaglige begrep, men for å få forståelse må de ha språk. Derfor kan det tyde på at det først og fremst er fokus på å lære det norske språket, før de startet på begrepslæring i samfunnsfag. Likevel mener flere lærere at både samfunnsfagkunnskap, og språk bli viktig i integreringen. Begrepslæring er noe av det viktigste læringsverktøyet samfunnsfaget har å tilby. Det fremmer læring og gir elevene redskaper til å forstå verden på en annen måte. Noe kan likevel tyde på at flere av lærerne ser på begreper som ord, noe som i denne sammenheng kan være uheldig. Ifølge Anders Hassing (2009b) er ord bare et tomt skall, mens begreper i samfunnsfaglig sammenheng vil kunne inneholde kunnskap som kan forklare samfunnsmessige forhold.

Ikke mange av lærerne nevner eksplisitt fagbegreper, bortsett fra Kjersti og Frida. Likevel sammenligner Frida mye av begrepslæringen til norskfaget, noe som kan forklares med at hun har mastergrad i nordisk. Det er tydelig at hun skiller på ord og begreper, når hun nevner at begreper inneholder mye informasjon. Ved å bruke nye og uklare begrep, kan man stenge ut de som ikke har nok bakgrunnskunnskap til å forstå begrepet. Som Mathé fint sier det: «det holder ikke at elever lærer begrepene som ord, men en helhetlig forståelse av begrepet er nødvendig» (Mathé, 2015, siste avsnitt). Kanskje begrep egentlig burde bli kalt omgrep på bokmål også? I

samfunnsfag kan omgrep om noe være mer passende, for å fremheve at forståelsen av begreper er viktig. Fordi man må gripe om noe. Dette kan vi se i sammenheng med at Frida trekker frem kritisk tenkning. En viktig del av samfunnsfaget, men som kanskje ikke blir fremhevet i møte med elevene i voksenopplæring. Begreper kan bidra til å fremme kritisk tenkning, ved å se begreper i ulike sammenheng og begreper som brukes forskjellig i ulike kontekster.

Begreper er viktig meningsbærere, og kan fortelle mye om et samfunn. Ut ifra hva Kjell og Magne forteller, kan vi se at de fremhever behov for språk, og at det kan gå ut over begrepslæringen i samfunnsfag. De velger å fokusere på norskkunnskaper, og sier at nøkkelen er språket. Implisitt virker det som om de sier at integreringen først og fremst handler om norskkunnskaper, men likevel ønsker de at elevene skal delta i samfunnet. Forskning viser at begrepslæring skaper effektiv læring, og å forbedre begrepsforståelsen hos elever er en sentral oppgave for samfunnsfaglærere. Denne forståelsen er en vesentlig inngang for å tilegne seg ny kunnskap, og vil være svært viktig i faget samfunnskunnskap. Det Kjell og Magne mener her samsvarer med Fridas utsagn om at elevene trenger bakgrunnskunnskap, for å forstå begrep. Språket er viktig, men det kan kombineres med fagundervisning. I masteroppgaven til Langeland (2017) er dette et fokus, og hans funn viser at «språklærene» (hans ord) brukte mye tid på å forklare enkelte ord.

I Ulf Høie (2017) sin masteroppgave viser det seg at hans informanter mente at språkundervisning burde være en sentral del av samfunnsfaget. Det burde kombineres med morsmål, norsk og samfunnsfag i undervisning. Her kom det blant annet frem at man kan ta i bruk morsmål for å styrke læringsutbytte i samfunnsfag. Dette vil bli mer diskutert i et senere forskningsspørsmål, som handler om undervisningsmetoder. Jorid jobber på samme skole som Kjell og Magne, hun drar også frem at de fleste på hennes skole først og fremst arbeider med norskopplæring, men begrepslæring handler om å lære seg et nytt språk. Noen av lærerne sier de bare kan google de fleste ord og begreper, men Line hevder at det blir vanskelig. De må forstå helheten, og ikke bare en tilfeldig definisjon eller et bilde fra internett. God begrepslæring bør organiseres i meningsfulle helheter, og gi rom for samtale og bruk av annen kunnskap (Solhaug, 2006, s. 231).

Jorid er nyutdannet lærer, og har ikke formell utdanning i samfunnsfag. Likevel snakker hun ofte om at elevene må bruke begrepene i ulike sammenhenger. For eksempel kan elevene ha en oppfatning av et begrep fra før, som kanskje ikke stemmer eller at de ikke er villig til å se modifikasjoner til begrepet. Det kan være noe de har erfart selv eller har med fra tidligere

skolegang, som kan være vanskelig å lære på nytt. Det kan også være lurt å vie oppmerksomheten til sammenhengen begreper befinner seg i, med at elevene forstår begrepet diktatur på en måte, kan forklares med rammen, miljøet eller feltet det er en del av. Berenskoetter hevder at hvordan begrepet finnes i en bestemt kontekst, bidrar til å forme vår forståelse (Berenskoetter, 2017, s. 158). Her kan begrepsanalyse være en god inngang i å spore hvordan et grunnleggende begrep dannes og formes innenfor en gitt kontekst. Elevene kan ha forstått begrepet diktatur gjennom tidligere erfaringer, mens konteksten må brytes ned til ulike sammenhenger og sette begrepene i flere kontekster. Berenskoetters «concept web» (figur 1 i teorikapittelet) kan være en konkret måte å se begrepet på, og gjør det visuelt for elevene (2016, s. 7).

Gjennom mine funn viser det seg at historisk kunnskap er relevant for mine informanter med utdanning i historie. Det som Kjersti sier om at de trenger historie for å forstå begreper, samsvarer med Erik Lunds «vite-at» kunnskap. Dette bekrefter også Frode, som har hovedfag i historie. Elevene må vite at de bor i Norge, hvordan Norge ble et demokratisk samfunn, og hvordan dette demokratiske samfunnet henger sammen med likestillingsprinsippet. Begrepshistorie kan være et godt utgangspunkt for forståelse for det norske samfunnet, og dens historie. Innenfor denne tilnærmingen er Reinhart Koselleck (2004) relevant, men her går vi vekk fra samfunnskunnskapsfeltet og over til historiefaget. Her ser lærere det som hensiktsmessig at elevene får kunnskaper om historien, og at de trenger denne kunnskapen for å forstå demokrati i Norge. I denne tilnærmingen ser man læreren som begrepshistoriker, fremfor begrepsformidler. Hassing har utarbeidet en analysemetode for å se hvordan et begrep har forandret seg gjennom historien. Ved å grave diakront i begrepshistorie, vil man møte ulike semantiske felter og graver man videre med synkron-analyse kan begrepets tidskontekst være et redskap for å forstå fortiden (Hassing, 2009b, s. 43).

Et fag som samfunnsfag tar for seg et stort spekter av ulike kunnskapsområder, blant annet historie, geografi og samfunnskunnskap. I voksenopplæringen er det fokus på samfunnskunnskap, og som mine informanter selv fremhever er dette faget en inngang til deltakelse i samfunnet. Informantene som har utdanning innen historiefaget velger å bruke den historiske delen av et begrep, og drar dette inn i begrepslæringen. Det skal sies at deres tanker ikke helt samsvarer med Koselleck (2004), og den historiske tilnærming fra Berenskoetter (2017). Disse informantene tenker at historiske hendelser er viktige for at elevene skal forstå begrepet, men ikke nødvendigvis se hele begrepets historie for å forstå.

Flere av mine informanter mente det var lite fokus på begrepslæring på lærerteam. Den begrepslæringen som ble snakket om der, hadde fokus på norskfaglige temaer og begreper for å lære seg norsk. Begrepsarbeid omfatter både teoretisk kunnskap om noe, men også verktøy for å utvikle flere ferdigheter. Dette vil bli mer relevant når læreplanen fra 2020 blir gjeldende, hvor fokuset vil ligge på dybdelæring, forståelse og læring for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ut ifra disse funnene er ikke begrepslæring noe de først og fremst forbinder med samfunnsfag, selv et par av lærerne trekker frem fagterminologi. Elevene på disse skolene har ulike forutsetninger, og hovedmålet deres er å lære seg norsk. At lærerne ikke har hovedfokus på begrepslæring i samfunnsfag er ikke overraskende. Likevel viser samtidige lærere gode refleksjoner rundt dette, når de først får muligheten. Det kan også tyde på at de sa det de tenkte jeg som forsker ville høre, siden de på forhånd visste om fokuset jeg hadde på begrepslæring i samfunnsfag.

4.2 Informantenes undervisningsmetoder

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodevalgene til samfunnsfaglærerne, jamfør det andre forskningsspørsmålet:

Hvilke metoder bruker lærere for å fremme begrepslæring i samfunnskunnskap, og hvordan vurderer de at elevene lærer av det?

Jeg vurderer det som mest hensiktsmessig å presentere hvilke metoder og læringsverktøy lærerne selv sier de bruker, før jeg går videre til hvilke oppfatninger lærerne har av læringsutbytte hos elevene. Her har jeg delt funnene mine i tre underkategorier «undervisningsmetode», «læringsverktøy» og «lærenes oppfatning av elevenes læringsutbytte».

4.2.1 Undervisningsmetode og begreper i samfunnsfag

I intervjuguiden har jeg to spørsmål som går direkte på metoder og undervisningsopplegg; «Hvilke metoder bruker du for å fremme læring om begreper i samfunnsfag» og «hvilke undervisningsmetoder og –opplegg benytter du deg mest av, og hvorfor?»

Her viser det seg at de fleste av lærerne bruker god gammeldags tavleundervisning, etter hvilke temaer de har. Noen av lærerne oppfordrer elevene til å diskutere seg imellom, og komme med sine forkunnskaper på temaet. De fleste mener undervisningen er lærerstyrt, noe som ikke stemmer med hva de tror elevene lærer best av. Et par lærere nevner begrepsavklaringer, og

bruker for eksempel boks-skjema der elevene må skrive begreper og forklaringer selv. Frida sier følgende om et verktøy hun bruker til begrepslæring:

Da har vi jo begreper i forskjellige bokser, også skal deltakerne skrive selv. Noen ganger skal de skrive hva det betyr på norsk, også kan de skrive på morsmålet sitt. Det her er sånn de kan ta frem og memorere, rett og slett.

Frida bruker ulike verktøy fra sin tid i grunnskolen, og er opptatt av ulike læringsstrategier. Hun fremhever blant annet at kontekst er viktig i møte med nye begreper, og synes ikke det er feil å pugge disse, men ser heller på det som en strategi for å skjønne teksten de leser. Magne jobber som samfunnsfagslærer på en annen skole, og har enda mer erfaring fra grunnskolen. Han mener at hovedmålet med undervisningen er å øke norskkunnskapene, som begreper også kan brukes til. Et sitat fra Magne, som jeg bet meg merke til er: «Hjelper ikke med begrepsavklaringer i samfunnsfag, om du ikke kan riktig norsk, grammatisk norsk».

Alle sju lærerne sier de bruker mye tavle som sin undervisningsmetode, og veldig mange bruker god tid på nye ord og begreper. Kjell sier blant annet at: «Det viser seg det, at om de skal lære noen nye ord og begreper, så må det gjentas og brukes gang på gang. Til det sitter», og ofte ber han elevene snakke sammen, og bruke de ord og begreper de nettopp lærte.

Magne nevner at han bruker mye tid på nøkkelord i samfunnsfag, og at mange av disse er tuftet på en del kunnskap du må ha i bunn for å forstå. For eksempel velferdsstaten, og hvordan den fungerer. I møte med nye begreper bruker han ofte sammenligninger, for eksempel styreform i andre land, velferdsutviklingen og historiedelen bak dette. Sammenligning er noe som går igjen hos lærerne, og assosiasjoner til begrepene blir ofte brukt. Kjersti og Frode ser det som hensiktsmessig å dele opp ordene, bruke de i ulike settinger og repetere de ofte. Frode ser på begrepslæring som det å lære språk:

De er jo her for å lære norsk, ikke på et politisk kurs. Så det handler om språk, og det å bruke begreper.

Det kan også tyde på at lærerne fra den mindre skolen er flinkere til å bruke lokalmiljøet. Både Magne, Kjell, Jorid og Line drar ofte på eksklusjoner. Som Jorid sier:

Vi jobbet jo mye med valg i fjor. Da var vi å så på lokalet, med stemmeurner. Vi jobber på forskjellig måte da, med å prøve å illustrere og prøve at de skal få en forståelse av begrepet da. Også at de jobber aktivt med å finne informasjon selv, skrive definisjoner jobba vi en del med.

Slik ser vi at eksekusjonene kan være så enkelt som å dra ned på kommunehuset, se på stemmelokalet og stemmeurner. Eller dra på NAV for å se folkene bak alle papirene de får. Som Magne sa: «Learning by doing». De trenger flere knagger å henge ny kunnskap på, flere

eksempler og gjerne bruk av engelsk eller morsmål. Selv om elevene selv foretrekker å lese tekster, og få forklaringer på ord. Han oppsummerer med å si: «Det er veldig mange måter å tilnærme seg begreper på, det er ofte nivået i norsk som bestemmer åssen metode en bruker». Kjersti er nok den eneste av disse lærerne som tydelig snakker om fagspråk, og har klare tanker om begrepslæring i samfunnsfag:

Hele samfunnsfaget går ut på begreper. Jeg tenker det at det er viktig, og det har de mer bruk for. Den overføringsverdien av det, det er den som er viktig. Jeg ser også at når vi er inne på ord og uttrykk, og begrep som de oppfatter som nyttig for seg, da det de veldig på, og spør videre. Men de må bruke det selv, så det er repetisjon og repetisjon.

Kjell ser nok først og fremst på begreper som noe abstrakt, og mer norskfaglig. For eksempel svarer Kjell at det er mange ord som er knyttet sammen. Han pleier å finne ordene i teksten, og gå gjennom de på tavla. For eksempel nevner han temaet «helse», da er ord som «legekontor», «sunn mat», «trening» og «ambulans» med på å forklare ordet «helse». Han forklarer en metode han ofte bruker i begrepslæring i samfunnsfag:

Gjør mye forskjellig. Akkurat det med begrepslæring.. det er veldig mange metoder som finnes her. For eksempel begrepet «skog», hva er det? Skriv det på en lapp, også trekker man det som står skog på, og en annen trekker lapp der det står «busker, steiner, trær, ville dyr», også rusler de rundt i klassa og finner hverandre.

Magne sier han ofte tenker «dabling». At det ikke bare er samfunnsfaglige begreper, men norskfaglig i det. At det blir lettere å få begrepene inn, og lage en oversikt med forklaring og bilder. Han sier de kjører prøvene i samfunnsfag muntlig, for det er bedre at de får muligheten til å forklare begreper gjennom samtale. Mange av elevene ser ikke på norsk tv, så Magne ba de se nyhetene en dag det ble stilt mistillitsforslag, så de får konkrete eksempler på begrepet demokrati. Problemene blir at de ikke ser på norsk tv, og har ikke nok norskkunnskaper til å sette seg inn i hvordan maktfordelingsprinsippet fungerer, og parlamentarismen på stortinget. Magne sier han gjør det så banalt som mulig, og heller bygger på det.

4.2.2 Bruk av ulike læringsverktøy

Under spørsmålene om metodevalg dukket det stadig opp flere læringsverktøy som lærerne benytter seg av. En faktor for de fleste var læreboka, og hvor styrt de er av den. Nesten alle lærerne sier læreboka er viktig, men at de ikke er veldig glad i å bruke den. Magne sier den er viktig, fordi elevene er vant til å bruke den. Elevene i voksenopplæringen kommer stort sett fra skolegang med lesing og reproduksjon av kunnskap. Om elevene ikke får bruke boka, må lærerne finne noe annet de kan bruke som knagger. Frida synes boka tar alt for mye plass, og

har forsøkt å snakke med kollegaene om det. Hun skulle ønske de var mer læreplanstyrt, men kollegaene mener bøkene er bygd opp etter læreplanen. Line er den eneste som nevner nettressurser som «Salaby», «Samfunnskunnskap.no» og nett-ressurser som finnes til læreboka. Hun legger også opp undervisning om dagsaktuelle saker, og ting som skjer lokalt. For eksempel hadde de mye om NATO under øvelsen i vinter. På FN-dagen snakker de om FN og begreper som blant annet menneskerettigheter. Line virker også opptatt av å bruke mye av den norske historien rundt dette, blant annet hvordan Norge behandlet samene. Både Kjell og Magne lager ark med ord og forklaringer, som elevene kan støtte seg på under lesing av tekst. Kjell får elevene til å lese aviser, og gir de lekse om at de må se norske nyheter hjemme. Frode bruker læreboka, men er ikke veldig begeistret for den. Som vi kan se her:

Ja, innretter meg etter tema i læreboka, og oppgavene gir en instruks om at denne oppgaven skal du sette inn preteritum av verbet. Men man er jo fri til å si at man skal sette inn presens, perfektum.. Eller sett inn nr 5, også lar du det være en overskrift til en fortelling. Jeg snakker ned læreboka ganske ofte, viser lite begeistring for læreboka. Dette har ikke mye verdi for oss nå, dette er bare møkk.

Frode jobber på samme skole som Frida, og det kan virke som de bruker læreboka fordi det er normen på denne skolen. Som Frida forsetter med:

Jeg synes vi styres veldig av læreboka, og ikke nødvendigvis av læreplan. Har prøvd å ta opp dette på team, men blir ikke møtt av de andre. De mener bøkene er bygd på læreplan. For noe av det jeg husker best fra samfunnsfagdidaktikken, er at læreboka ikke er pensum, og at man ikke burde la seg binde av den. Jeg mener vi kunne løst alle problemene ved en lokal læreplan, der alle er enig om hva vi jobber med først. Men da er det lærere som sier at her er vi individualister, og vil planlegge selv, men man følger jo læreboka likevel.

Det kan virke som at mine informanter på byskolen bruker læreboka fordi de føler at de må, mens på bygdeskolen bruker de den om de vil. Jorid som er lærer på den andre skolen, bruker ikke lærebok i det hele tatt. Hun tar utgangspunkt i læreplanen, og har ofte fokus på kompetansemålene for 10. trinn. Det viser seg at mange av elevene ønsker å ta utdanning videre, og da må de gjennom en god del undervisning før de går opp til eksamen. Jorid er den eneste som ikke har formell utdanning i samfunnsfag.

Et annet spørsmål fra intervjuguiden var hvordan de la til rette for diskusjoner ved nye begrep. Her var det varierende svar, Magne sier blant annet «Hovedmålet er norskkunnskaper, bruke og tilegne seg norsk, også er det underveis i diskusjonen det kommer opp begreper». Jorid sier at når jeg spør om slikt, så tenker hun at det burde vært gjort mer. Men at hun lar de snakke to og to ganske ofte. Frode mener det blir mer spørsmål og svar, da blir det litt samtale mellom

elever. Kjell har diskusjoner i klassen sin, og legger for eksempel opp til en påstand som elevene må diskutere. De øver en del på å argumentere, fordi på ene eksamen må de kunne argumentere for påstander. Line bruker ofte morsmålet eller engelsk til å legge opp til diskusjoner, eller får sterkere elever til å forklare. Og mye diskusjoner på gruppearbeid. Kjersti kjører ganske lik linje, og bruker mye morsmålet til nye begreper.

4.2.3 Lærenes oppfatning av elevenes læringsutbytte

Frode tenker at elevene lærer begreper via de ideene de får om hva et begrep innebærer. Med demokrati må han vise de parlamentet, og de ulike partiene med ulike grunnsyn. «Det er bildene som du klarer å skape da.» Jorid har noen spennende tanker om elevens læringsutbytte av begreper, og sier at å bruke de i ulike sammenhenger er viktig.

Men det aller vanskeligste synes jeg, er hvis de har en oppfatning av et begrep fra før, som kanskje ikke stemmer eller at de har lukka den begrepsboksen. At de ikke er åpen for at de kan bety mer eller tilføres noe. Hvis de har en entydig oppfatning. For eksempel diktatur, det er ofte sånne ting de har erfart eller har med fra hjemlandet sitt, at diktatur er en person som er korrump. Da har de lukka den begrepsboksen da, det er det diktatur er. Da kan det være vanskelig å lære på nytt, at det er modifikasjoner og at det ikke trenger å være en person, men et politisk parti.

«Dessverre er nok elevene våre alt for test-orientert», sier Jorid. Mens Magne mener at hvis du har relevant tema, går det rett inn: «For eksempel med demokrati, det har noe å si at man blir trukket i skatt». Frida mener at elevene er mer opptatt av å lære seg norsk, for det er viktig for deres fremtid. «Men det var en elev som ville lære seg å bøye alle de norske verba, så de er ganske opptatt av pugging». Magne avslutter med å si: «Når det gjelder samfunnsfag, så går det på integreringstanken. Så da er det begreper som: demokrati, medbestemmelse, deltakelse i samfunnet. Ja, og for å få til det, så må du ha språk».

Tross for at tavleundervisning tar mye av undervisningstiden, mener de fleste lærerne at elevene lærer best når de er aktive selv, prater med hverandre og får finne ut av ulike begrep. Frode mener det har mye med motivasjon å gjøre, ikke nødvendigvis hvilke metoder han som lærer bruke. Han mener elevene lærer av å skrive, lese (både lange og korte tekster), og jobbe på lyd-, frase-, og setningsnivå. Kjersti mener elevene lærer mye av diktat, og skrive ordene flere ganger. Som samsvarer med Line, og hennes tanker. Hun mener at elevene lærer mest når de noterer i timen, ellers at det må repeteres ofte. Frida mener at elevene selv er opptatt av pugging, og at de like gloseprøver. «Det er ikke noe galt med å pugge», mener hun og har gjerne diktater slik som Kjersti. Det som går igjen hos mange av lærerne er at elevene får brukt kunnskapen i en meningsfull sammenheng, og så fort som mulig. Men de sier det er individuelt, og det

kommer an på tema og engasjement hos elevene. Gjerne ønsker elevene å lære mest mulig, for å få opphold i Norge. Så de øver seg til samfunnskunnskapsprøven, og det er målet. Mens Jorid sa: «Prøver å møte de og ta tak i det de kan og bygge videre på det.»

Om elevenes læringsutbytte snakker Kjell om at elevene er vant med enveiskjøring, og monolog fra lærer. De er vant med reproduksjon, og det er nok nytt for mange, at de har lov til å dele sine egne tanker og meninger i klasserommet. «Vi studerer på en helt annen måte her, du må være selvstendig, for det er ingen som forteller deg hva du skal gjøre, det kan være tøft for mange» sier Kjell, og forsetter med:

Det er ikke greit å være flyktning, det er en vanskelig situasjon. Sånn er det faktisk. Det er ingen som vil ansette deg hvis du ikke har papirer, og hvis du ikke kan godt norsk, kjenner kulturen. Jeg ville ikke hatt en advokat som ikke kan Norge, nei, aldri i verden. Nei. Det har ingenting med at de er muslim, eller mørk i huden, eller noe slikt. Absolutt ikke. Men det MÅ ha peiling på det norske samfunnet, og kunne språket.

4.2.4 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Her har jeg valgt å dele opp diskusjonen etter kategoriene, med tanke på at dette kan bli den mest sentrale delen, fordi den er tett knyttet til problemstillingen. Først har jeg valgt å diskutere kategorien om undervisningsmetoder, og hvordan lærerne driver begrepslæring i samfunnskunnskap. De neste kategoriene går på ulike læringsverktøy som dukker opp, og siste handler om hvordan lærerne vurderer elevens læringsutbytte av begreper i samfunnsfag.

4.2.4.1 Undervisningsmetoder og begreper i samfunnskunnskap

Her viser det seg at de fleste av lærerne bruker god gammeldags tavleundervisning, etter ulike temaer de har. Noen av lærerne lar elevene til å diskutere seg imellom, og komme med sine forkunnskaper på temaet. De fleste mener det ofte blir lærerstyrt, noe som ikke stemmer med hva de tror elevene lærer best av.

Flere av mine funn tyder på at mine informanter først og fremst tenker på norskfaget når jeg nevner begreper. Noe som også kom frem under drøfting av forskningsspørsmål 1. I det jeg begynner å snakke om samfunnsfaglige begreper, virket det som om de begynte å reflektere mer rundt disse begrepene. Fagord som demokrati, velferdsstat og likestilling dukket hyppere opp. Kjersti er nok den av mine informanter som selv trakk frem fagspråk, og at begreper er viktige elementer i samfunnsfag. I motsetning til Kjell som først og fremst trekker frem begreper knyttet til «helse» og «skog». Det kan anses som norskfaglige ord, og hører mer til i et språkssystem som ord (Engen, 1996, s. 33). Dette viser det at begrepsarbeidet foregår i et

semantisk felt, som er ord knyttet til en kategori (Henriksen og Simonsen, 2019). Dette kan gi antydninger til at lærere muligens mangler kunnskaper om begrepslæring i samfunnsfag, og at det er individuelt hva de velger å fokusere på. Læreplanen utdyper ikke hvordan elevene skal lære begrepene som blir nevnt, utenom at det skal være mulig å bruke morsmålet. Uansett viser alle mine informanter gode refleksjoner når først temaet dukker opp. Noe kan tyde på at det ikke ligger like naturlig å snakke om enda. Dette kan vi se samsvarer med funnene i 4.1.3, om hvor lite lærerne mener skolen og lærerteamet har fokus på begrepslæring i samfunnskunnskap. Elin Solheim (2017) forsket i sin masteroppgave på voksnes læring, og hvordan voksenopplæringscenter tolker læreplanen i samfunnskunnskap. Den viser at formuleringer i planen kan tolkes på ulike måter, og undervisningen gjøres på forskjellige måter, og det varierte fra kommune til kommune (Solheim, 2017). Vi skal videre i denne diskusjonen se hvordan mine informanter legger opp til undervisning i samfunnskunnskap, og hvilke metoder de velger å bruke.

Berenskoetter mener vi må se hvordan ulike begreper får mening, hvordan de blir brukt, forstått og hvem som bruker det til hvem. For å forstå hvordan et begrep tolkes på en bestemt måte, må vi vie oppmerksomheten til konteksten. Dette samsvarer med Frida sine utsagn om kontekstbasert læring. Å se begreper i ulike sammenhenger kalles å kontekstualisere, noe som kan handle om å se begrepet i sin semantiske, sosiale og politiske kontekst (Berenskoetter, 2017, s. 158). Dette vil bli mer diskutert i kapittel 4.3, med forskningsspørsmål 3.

Kjell viser gode eksempler på hvordan han legger opp til begrepslæring, men mye tyder på at det er mye fokus på det norskfaglige. Blant annet trekker han frem «skog» som et begrep han må forklare. Ifølge Svingby (1989) befatter slike begreper et overordnet faktaområde. Et begrep som binder ord med like elementer under samme paraply. En metode som ofte brukes ved begrepsanalyse, er å se begrepet i sitt semantiske felt. Dette kaller Connolly (1993) for klyngebegreper, og som teorien viser vil dette kunne være med på å operasjonalisere ulike begrep. Det er dette Kjell fokuserer på, i møte med begreper som «skog» og «helse». Begrepet skog vil være relevant i møte med ord som trær, ville dyr, busker og steiner. Disse danner et semantisk felt, og operasjonaliserer begrepet skog. Denne teorien knyttes sterkt opp mot strukturell lingvistikk, og hører mer til norskfaget. Martin Stolare kaller disse for saksbegrep. Trær, busker, steiner og ville dyr hører til saksfeltet skog, og kan sies å være fagets gloser (Stolare, 2015). Dog kan ikke slike saksbegreper sees uavhengig, men må kombineres slik at elevene tilegner seg evnen til å reflektere rundt begrepet.

Lærer Magne bruker en annen måte til å få elevene til å lære begreper. Ofte lister han opp flere ord og forklaringer på et ark de får utlevert. Her kan elevene krysse av hva de kan, og bruke arket som støtte til for eksempel lesing. Her kommer vi inn på den vitenskapelige tilnærmingen som Berenskoetter (2017) presenterer, og tankebegreper som Stolare (2015) kaller det. Dette går ut på å finne systematisk og metodologisk analyse for å produsere kunnskap. Målet er å forbedre en begrepsmessig verktøykasse, som kan bidra til å forstå flere begrep. Magne har plukket ut de begrepene han anser som viktig at elevene kjenner til, før de møter dem i teksten eller i undervisning. Med dette arket lager elevene seg et nettverk av viktige begreper, og kan bruke arket som et verktøy i møte teksten. Dette samsvarer med Magne sine utsagn om at han fokuserer ofte på nøkkelord, fordi de er viktige å kunne for videre læring. Disse begrepene er viktige verktøy innenfor faget, og kan ifølge teorien til Stolare (2015) sees på som kjernebegreper i faget. På grunn av disse kan det skje fremgang i faget, og ny kunnskap bygges. Vi kan se dette i sammenheng med den samfunnsvitenskapelige måten å se begreper på, hvor man ønsker en felles forståelse av et begrep (Berenskoetter, 2017). En av utfordringen med tankebegrepene er å se de i relevant kontekst, og bruke de i ulike sammenhenger.

Magne sier han skriver opp begrepene etterhvert de kommer frem i læreboka, men det vil si at elevene mest sannsynlig lærer begrepet i den gitte sammenheng. Magne bruker læreboka «Ny i Norge» som sist var revidert i 2003. Jeg klarte ikke å finne noen eksempler på begrepet demokrati i dette læreverket. Uansett vil det være utfordringer med tankebegrepene, når de blir presentert på rekke og rad fra et hefte. Elevene får problemer med å se begrepene i en annen gitt kontekst, og får en snever forståelse. Et eksempel kan være hvordan begrepet likestilling blir presentert i denne læreboka. Ved å slå opp i ordlisten i bakerst del kommer man til begrepet likestilling. Begrepet brukes i denne sammenheng med å forklare at nynorsk og bokmål er to likestilte skriftspråk i Norge. Dette uthever viktigheten med at begrepene må sees i ulike sammenhenger. Tidligere i diskusjonen kom det frem at Kjell har fokus på semantisk felt og saksbegreper, mens Magne ser mer på tankebegreper. Stolare (2015) mener det er viktig at elevene ikke bare lærer betydelsen av både saks- og tankebegrepene, men hvordan de kan brukes i ulike sammenhenger.

Ausubel hevder at tilegnelse av kunnskap er et produkt av en aktiv og interaktiv prosess, mellom undervisningsmaterieell og erfaring (Ausubel, 2002, s. 40). Sammensatte idéer knyttes til kognitiv struktur, for å skape en ny mening. Ausubel skiller mellom tre ulike måter for meningsfull læring, og den første går ut på representasjonslæring, og minner noe om pugge-læring. Dette handler om å sette navn på objekter, og samsvarer med Magne og Kjells

tilnærming på begrepslæring. Både med arkene som elevene får utlevert, og Kjell som mener at begrepene må gjentas, og brukes gang på gang for at det skal sitte. Noe som er i henhold til Ausubels teori for meningsfull læring. Flere av funnene viser at lærerne trekker frem assosiasjoner til ulike begrep, noe som samsvarer med Ausubels begrepsassimilering. Han hevder at begrepsassimilering fører til begrepslæring. Ny kunnskap som legger seg i et organisert system, og knyttes til allerede kjente begreper. Ordet kan pugges, men forståelsen av begrepet er utenfor rekkevidde. Dette står i motsetning til Vygotskys teorier om læring. Han mener begreper ikke kan bli assimilert, men må bli tilegnet gjennom språk, for eksempel gjennom lærer eller lærebok (2001). Dette gjelder de nevnte saks- og tankebegrep som Kjell og Magne opererer med. Elevene kan gjerne pugge ordene til skog, men om de faktisk forstår hva skog er, er et sentralt spørsmål vi ikke vil få svar på her.

Flere av lærerne mener elevene trenger knagger å henge ting på, og da kan de gjerne ta i bruk morsmålet eller nærområdene. Som Ausubel (2002) hevder er tilegnelse av kunnskap et produkt av en aktiv og interaktiv prosess mellom undervisning og erfaringer. Vi ser flere av lærerne tar i bruk nærområdene, men dette er det størst fokus på i bygdeskolen. Noe som er mer relevant her er om de bruker morsmålet i undervisning, noe som viser seg at de fleste lærere gjør. Funnene til Høie fremhever viktigheten ved å bruke morsmålet i undervisning, dette kan styrke deres identitet og gjør dem rustet til å tilegne seg ny kunnskap. Lie og Wold (1991) sin studie støtter dette funnet, og hadde tydelige funn på at minoritetspråklige hadde problemer med å forstå abstrakte ord og fagbegreper. På en annen side krever dette at elevene har en betegnelse for begrepet på sitt morsmål.

4.2.4.2 Læringsverktøy

Noe vi vet er et kjent fenomen i norsk skole er bruken av lærebok. Ikke overraskende viser mine funn det samme. Det viser seg nemlig at alle, utenom en av mine informanter, benytter seg av lærebok, fremfor læreplanen. Jorid som er nyutdannet, og mangler formell kompetanse i samfunnsfag er den eneste av mine informanter som ikke benytter seg av lærebok. Vi ser at hun fokuserer mer på læreplan, og fokuserer på kompetansemålene fremfor å følge en lærebok. Som sagt, så er det et kjent fenomen at lærere i norsk skole ofte planlegger undervisningen etter hvilke kapitler som kommer i læreboka. Ifølge Koritzinsky vil lærebokundervisning gjøre læringen mer forutsigbart for elevene (Koritzinsky, 2014, s. 232). Noe som kanskje kan være viktig for disse elevene, men det gir en enorm makt til lærebokforfatterne. Mine informanter begrunner disse valgene med at elevene kommer fra andre skolekulturer, der de er vant med å reprodusere det som står i læreboka eller hva læreren sier. De trenger noe konkret å forholde

seg til, og tenker at de har blitt flinkere etter kapittel en og to. Etter en kort gjennomgang av lærebøkene viser at de ikke tar for seg mye av begreper, bare to av bøkene tar for seg demokrati, likestilling og menneskerettigheter. En annen bok som noen av lærerne bruker, har fremstilt begreper likestilling i sammenheng med likestilling av skriftspråkene bokmål og nynorsk. Til og med i læreboka kan vi se tendensen til å fokusere på det norskfaglige med begreper. Læreboka «Grip 1⁴» er den læreboka som eksplisitt forklarer begreper, men likevel kommer det ikke alltid like tydelig frem at disse er begreper som er verdt å merke seg. Denne læreboka har slått sammen samfunnskunnskap og naturfag, to fag hvor begrepslæring kan være nyttige læringsverktøy. Det viser seg at lærerne holder fast på læreboka, selv om de samtidig uttrykker misnøye over lærebokas hegemoni. Ifølge mine informanter ved byskolen virker de nesten forpliktet til å bruke lærebok, i måten de uttrykker skeptisk over bruken. Noen av dem bruker en klar norskfaglig bok, mens andre bruker en ren samfunnsfagligbok. Dette gjelder på begge skolene, men på bygdeskolen virker de mer samkjørte ved læreverk. Å bruke læreboka vil spare de for mye arbeid, da læreboka allerede har tatt utgangspunkt i læreplanen.

Selv om lærerne først og fremst trekker frem bruk av lærebok som læringsverktøy, supplerer de fleste med andre ting. Line er dog den eneste som eksplisitt nevner nettressurser, og påpeker at nettsiden «Samfunnskunnskap.no⁵» (blir ofte brukt. Denne siden er bygd opp etter læreplan og kompetansemålene, og inneholder nyttig informasjon for elever i voksenopplæring. Her kan man velge hvilke språk man vil se siden på, noe som kan gi støtte i forståelsen til elevene. Dette forutsetter en leseferdighet ikke alle elevene i voksenopplæringen har. De ulike delene er delt opp i tema, og tar for seg viktige begrep. Begrepene presenteres utdypende, og i ulike sammenhenger. Siden har også laget ulike videoer, slik at elevene får visualisert de ulike temaene.

En annen måte å visualisere eller aktualiserer temaer, kan være med å planlegge undervisning etter kalender. Blant annet kan man benytte muligheten til å snakke om samer og urbefolkning den 6. februar, som informant Line gjør. Dette temaet kan være svært relevant for innvandrere i voksenopplæring. Norge er heller ikke et perfekt land, og behandlingen av samene kan være med å vise elevene dette. Dette kan fremme diskusjoner og refleksjoner, slik at de kan sammenligne med eget land eller bidra til å forstå at menneskerettigheter også blir brutt her.

⁴ Grip er et læreverk i grunnleggende matematikk, naturfag og samfunnsfag for voksne innvandrere. De følger læreplan etter Kunnskapsløftet 1-10, men er tilpasset den voksne eleven (Larsen og Haugland, 2018).

⁵ Nettressurs utarbeidet av Kompetanse Norge (u.å.).

Diskusjoner er ifølge Dysthe (2001) beste måten å tilegne seg kunnskaper på. Flere av informantene trekker frem dette i valg av undervisningsmetode, og samsvarer med mye av teoriene innenfor optimalisert læring.

4.2.4.3 Lærernes oppfatning av elevenes læringsutbytte

I intervjuet spurte jeg om hvordan de som lærere vurderte at elevene lærte av begrepslæring, og hvordan de tenkte at elevene oppfattet begrepslæring som relevant. De fleste mener at elevene lærer svært mye av begrepslæring, men at det varierer om elevene selv hadde den oppfatningen. Flere av elevene ønsker bare å lære norsk, for å ta statsborgerprøven og videre inn i arbeidslivet. Ut ifra nevnte læringsverktøy og begrepslæring vil det være relevant å se hvordan lærerne vurderer at elevene lærer. Som vi så i kapittel 4.2.4.1 *Undervisningsmetoder og begreper i samfunnsfag*, bruker mange av lærerne hovedsakelig tavleundervisning. Til tross for det, mener de at elevene lærer best når de er aktive selv, prater med hverandre og får finne ut av ulike begrep. Videre har vi sett at flere av informantene trekker frem diskusjoner, bruk av morsmål og nettressurser.

Som sagt viser flere undersøkelser at minoritetsspråklige i norsk grunnskole sliter med å forstå sentrale begrep (Lie og Wold, 1991). Særlig slet de med abstrakte ord, og begrep knyttet til samfunnsfaget. En masteroppgave skrevet i 2017 av Ulf Høie undersøkte hvordan nyankomne burde undervises i samfunnsfag, og fant ut at elevene blir mer rustet til å lære fag om de kan bruke morsmålet sitt. Han konkluderte blant annet med at språkundervisning burde være en sentral del av samfunnsfaget, og språk- og fagundervisning bør kombineres (Høie, 2017). Det viser seg at flere av mine informanter benytter morsmålet i møte med nye begreper. Elevene til mine informanter er gjerne godt voksne, og har ulik skolebakgrunn. Mange av lærerne trekker frem at elevene øver til samfunnskunnskapsprøven, og den er målet. Flere nevner at de tar ting som de dukker opp, og møter elevene der de er og bygger videre. Dette samsvarer med noe av det som har dukket opp tidligere, og bygger på Deweys (1915) teori om å knytte skolens innhold sammen med elevenes erfaringsverden. Likevel har disse elevene ulike erfaringsverdener, og mye handler om å overleve i et nytt samfunn. Skolens innhold kan ofte være langt fra elevenes erfaringsverden, noe som gir lærerne et enormt ansvar for å finne de universelle fellesskapsforståelsene.

Et gjentakende funn i denne kategorien handler om motivasjon, og elevenes motivasjon er rettet mot prøver og den største av de alle: samfunnskunnskapsprøven. I samsvar med det viser det seg at elevene ønsker ofte å ha diktat, der man skriver ned ord eller setninger. De får enten rett

eller galt. Dette er elever som er vant til en annen skolekultur, som kan tyde på at de ønsker summativ vurdering. Her kan en tendens være at lærerne har en tanke om hva som er best for elevens læringsutbytte, men i en hverdag med mye organisatoriske oppgaver blir undervisningen satt noe til side, og dermed blir det mye tavle og lærebok, fordi det er trygt. Likevel er det den prøven som gjelder til slutt. Samfunnskunnsksprøven inneholder spørsmål som: «Hvor mange ektepar skiller seg i Norge?», «Norge er et demokrati. Hva innebærer det?», «Hva skjedde i 1940?» og «Hvor ofte har regjeringen møte med kongen?». Dette er eksempel på spørsmål disse elevene skal svare på. Til oppgavene gis det tre svaralternativer, og når prøven er fullført og bestått, har de fått oppholdstillatelse og regnes på papiret som integrert. Mitt poeng er at det ikke er så rart at lærerne tenker at elevene lærer best av diskusjon, men at elevenes ønsker er å komme seg ut i arbeidslivet så fort som mulig og starte livet i et nytt land. De fleste lærerne er enig om at språket er nøkkelen til det nye livet, og de gjør alt de kan for at elevene skal lære mest mulig før denne prøven.

4.3 I hvilken sammenheng blir nye begreper presentert?

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte de ulike kontekstene som lærerne presenterer nye begreper i, og dermed svare på mitt tredje forskningsspørsmål:

I hvilken sammenheng blir nye begreper presentert?

I dette delkapittelet ønsker jeg å presentere funn knyttet til forskningsspørsmål 2. Her har jeg vurdert det som hensiktsmessig å presentere hvordan samfunnsfaglærerne bruker elevens livs- og erfaringsverdener i møte med nye begreper. Videre ser jeg på i hvilken kontekst eller sammenheng begrepene blir presentert og til slutt hvilke begreper lærerne ser på som utfordrende å presentere.

4.3.1 Bruk av elevens livs- og erfaringsverdener

Innledningsvis har jeg nevnt at bruk av elevens livs- og erfaringsverdener er et stort fokus i denne oppgaven. Dette er godt voksne elever, som har mange år med livserfaringer, på godt og vondt. Derav ønsker jeg å undersøke om lærerne faktisk benyttet seg av den muligheten. Derfor var et av spørsmålene i intervjuguiden: «I hvilken grad bruker du elevens egne livs- og erfaringsverdener i undervisningen din?». Først kan vi se hva Frode svarte: «Eh, ganske mye. For dette er noe de veit noe om, sin egen familie, sin egen yrkes eller skolebakgrunn, hva de gjorde der, de har en sånn fast skriveoppgave, der de skal skrive om sin bestevenninne da de var 10 år».

Mens Frida sier hun bruker elevens livs- og erfaringsverdener til en viss grad. Hun sier det er utfordrende, for noen av elevene har med seg en del vanskelige historier som de ikke liker å snakke om. «Men så tror jeg kanskje vi fokuserer litt mye på sånne ting, om hvor du kommer fra, istedenfor hvem er du og hva har du gjort før.» Hun og Magne deler nok syn på dette. Han sier at det ikke brukes mye, «... så vi ikke får psykososiale kollapser». Enkelte ganger bruker han velferdsutvikling i ulike land, og sammenligner med Norge, for å forstå norsk kultur. Mens en lærer fra samme skole, Kjell, mener han bruker deres erfaringer for lite:

Kanskje jeg bruker det for lite? Det kan godt være, har faktisk tenkt litt på det. De får jo vist sin svakeste side her, som er det norske språket. Men det er et godt poeng, at de får vise sine sterke sider. Men jeg vet ikke helt hvordan han ingeniøren fra Syria skal får gjort det, jeg vet ikke helt jeg altså.

Allerede her ser vi at det er delt med bruk av elevens erfaringsverden, men Jorid er svært positiv til det. Hun sier at hun gjerne kunne brukt deres tidligere erfaringer og kunnskaper enda mer. Likevel drar hun frem utfordringer med ulike nasjonaliteter, og at det krever en del kunnskaper fra læreren, og at det avhenger litt av at elevene kommer med innspill selv.

I læreboka er det ofte typiske eksempler, på for eksempel diktatur, så prøver jeg å finne eksempler fra deres land, men det er ikke alltid like lett å finne informasjon, så da blir det avhengig om de forteller hvordan det er der, også kan vi ta tak i det. Jeg prøver virkelig å spille videre på ting de kommer med, å bruke det. Det er veldig spennende.

Kjersti deler samme syn som Jorid, og sier hun heller burde passe seg for å ikke bruke deres tidligere erfaringer for mye. Hun er forsiktig med å gå tett inn på ting som kan være triggere for traumer, men går med inn på generelle ting. Hun bruker mange eksempler fra deres kultur, sammenligner vår og deres. Familieeksempler er gjenkjennelig, men også at de vet at Eritrea er et diktatur, «da vet vi allerede masse her» sier hun. Hun sier videre at elevene synes det er gøy om læreren snakker om noe de kjenner til, da sier de «Å, lærer, ja, det er sånn (latter)». Hun sier det absolutt er lurt, positivt og nyttig å spille på elevens livs- og erfaringsverden. Hun har også vært med på at en elev knakk sammen i snakk om fødsel, og at det er tøft. Samtidig sier Kjersti at de ikke kan la være å snakke om tusen ting, fordi noen kan reagere». Vi må bare snakke generelt, og ikke gå nært inn på sårbare ting.

Jorid sier blant annet at man burde bruke de erfaringene som elevene har. For eksempel demokrati og diktatur er det veldig mange som vet noe om og er opptatt av. Fordi mange av elevene kommer fra diktaturer, så hun mener det er veldig relevant å bruke deres tanker og erfaringer, og begynne der. Hun får elevene til å definere, uten at hun legger frem noe. Så får man en annen innfallsvinkel.

4.3.2 I hvilken sammenheng blir begreper presentert?

Nye begreper i relevant kontekst er viktig for læring, og som Frode sier: «Det tror jeg er alfa omega. Skal du forstå og virke innad i samfunnet, må man kjenne til historiske hendelser». Videre nevner han at konteksten er avhengig av læreverket, at de kommer etter temaene de er bygd opp rundt. «Så det kommer gjennom læreverket, så da får alle det.» Men han sier også at man kan ta opp begrepene om det er noe relevant i nyhetsbildet. Også hvis det for eksempel er valg i andre land, snakker de om demokrati. «Vi snakker om alt, alt henger sammen» avslutter Frode med. Line støtter også Frode med bruk av bok, og sier at det kommer gjennom boka. Vi må også huske at hun tidligere nevnte undervisning etter kalenderen. Det nevner hun også nå. Kjersti synes konteksten dukker opp naturlig, særlig om elevene lurte på noe. Da er de mer oppmerksom, og lærer bedre mener hun. Videre forteller hun om at historier kan endres etter hvem som forteller dem:

At historie forandrer seg etter hvem som forteller den, da stiller jeg meg på den ene siden av rommet, også sier jeg at jeg skal fortelle om vikingtiden. Hva er en viking, også forteller jeg at de herjer og stjal, om grusomheter og vold, veldig negativt. Også flytter jeg meg til andre siden av rommet, og nå skal jeg fortelle en fin historie om vikingene. Da legger jeg vekt på kulturutveksling, nye impulser til landet og gir den finere historien.

Jorid sier det blir presentert gjennom læreboka, om man bruker den. Som sagt tidligere, så er hun den som aktivt tar avstand fra læreboka. Hun presenterer begreper ved å bruke Prezi⁶, og med bilder og forklaringer. Magne sier han er vant til å sette nye begreper inn i nyhetsbildekontekst, men det varierer på klassene. Ofte går det i dagligdagse ting, som skole, barnehage, butikk, jobb og søknader. «Blir ting som er i bildet deres, for at de skal komme seg opp og frem i samfunnet», sier Magne. Han sier det er interessant det med kultur, at de skal forstå norsk kultur, og ikke minst likestilling. «Senest i dag hadde vi en interessant diskusjon om lønnsfordeling mellom menn og kvinner, i ulike yrker. Det er sånn kontekst du kan få fruktbare diskusjoner av.» Kjell som jobber ved samme skole som Jorid og Magne sier nye temaer kommer av nye kapitler i læreboka, som inneholder nye begreper. Ofte dukker det opp begreper som elevene spør om, som regel svarer Kjell til den enkelte eleven, men noen ganger gjelder spørsmålet flere og da går de gjennom det mer nøye. Frida er den eneste læreren som nevnte begrep i kontekst, før spørsmålet ble stilt:

Jeg synes det er viktig at uansett ord og begrep vi lærer, må de settes i en kontekst. De bør brukes i ulike varianter, og se på ulike bøyninger. Da sitter det nok bedre.

⁶ Prezi er et presentasjonsverktøy på nett.

På selvet spørsmålet om kontekst svarer hun at det vil alltid bli presentert i relevant kontekst for begrepene: «For eksempel jobber vi med helse, så hører begrepene til temaet». Men som de andre, sier Frida også at det skjer ofte at elevene spør, og at de går kjapt gjennom hva det betyr, og gjerne med et Google-bildesøk. I avslutninga på intervjuet nevner hun også dette med begreper i kontekst, og mener at kontekstbasert læring er avgjørende:

Kan ikke se for meg å presentere noe uten en kontekst, men det er litt sånn evig spørsmål i læring da, om autentisk læring og situasjoner. Tiden på skolen er bare en bit av norsklæringa, og den slutter ikke når de går hjem. Opptatt av at jeg viser dem hva jeg tenker, lager metaspråk om læring. Læringsstrategier bør brukes i kontekst.

For eksempel sier hun at rundt 17. mai snakker de gjerne om demokrati, om den norske grunnloven og kongefamilien, men nevner igjen at de likevel kommer tilfeldig inn på disse begrepene.

4.3.3 Utfordrende begreper

Frida synes abstrakte begreper er vanskelig å presentere, og der får hun støtte av samtlige lærere. Begreper som ikke finnes på deres morsmål kan også være vanskelig å lære bort. I intervju med Kjell presenterte jeg spørsmålet litt annerledes, og fikk svar deretter. Her kom vi inn på temaet kontroversielt, som jeg hadde et håp at de andre informantene også snakket om. Til Kjell foregår samtalen slik:

K: Er det noen begreper du synes er vanskeligere å presentere enn andre?

I: Heh, hm.. hva kunne det vært da..

K: Enten at de er vanskelige å forklare, eller det kan være kontroversielle begrep..

I: Jeg synes kontroversielt kan være litt morsomt. For det er for eksempel veldig mye stygge holdninger til homofili, blant elevene. Så det diskuterer vi en del.

Magne nevner begreper som er knyttet opp mot velferdssamfunnet, for eksempel alle stønadene. Ting som nordmenn har «fått inn med morsmelka», at man må betale skatt for å få noe tilbake, sier Magne er vanskelig. Jorid nevner bærekraftig utvikling, som er et omfattende begrep og som blir mye brukt.

Demokrati og diktatur har de kjent på hele livet, men så kommer de hit og skal lære om miljø, og forurensing, de har jo ikke noe forhold til det i det hele tatt. Så, jo fjernere det blir fra deres verden, jo vanskeligere er det vel.

Det er en del av integreringen, å kunne diskutere disse begrepene. Hun nevner at de har vært innom alkohol, abort og samliv, noe som gikk veldig bra. «Jeg synes det er litt morsomt, hvis vi finne den balansegangen, at man kan pushe litt, men ikke gå for langt.» Line nevner noe av det samme som Jorid, og dette med abstrakte begreper. «Forurensing, søppel, sortering» er noe

av det som ble nevnt, også her blir noe av det Magne opplever nevnt. Line nevner noe annet interessant, at hun har opplevd at det kan være vanskelig å snakke om flerkoneri og barneoppdragelse. Det ville ikke elevene diskutere og lager tegn mot lærer at dette ikke er noe å snakke om. Kjersti drar frem utfordringen med abstrakt begreper, og ord som for eksempel «elevråd». Da kan elevene spør «hva er råd, lærer?» forteller Kjersti. Et råd kan ha ulike betydninger, og Kjersti nevner at begrep som har en hel historie bak seg, og hvis man ikke kjenner til det, da kan det være vanskelig å forstå. «Ikke bare samfunnskunnskapsorda, men som for eksempel «hyttekos», det er så mange konsepter de ikke automatisk forstår.»

4.3.4 Drøfting av forskningsspørsmål 3

4.3.4.1 Bruk av elevenes livs- og erfaringsverdener

Sentralt i John Deweys (1915) teorier er det å knytte skolens innhold til elevenes erfaringsverden. Han mente at klasserommet burde være et sted der elevene kan komme med sine erfaringer, problemer og spørsmål slik at de kan diskuteres og muligens få nye perspektiver. Det viser seg at lærerne er ganske delt på dette området, og er usikre på hvordan de kan implementere elevenes livs- og erfaringsverden inn i undervisningen. Jorid mener det krever mye kunnskap av læreren for å få det til, men stiller seg likevel positiv til å bruke elevene. Tross for at lærerne er delt på hvordan de kan implementere elevenes livs- og erfaringsverdener er samtlige positive til å bruke det som en inngang til læring. Det er en sentral del av flere læringsperspektiv, og et relevant didaktisk verktøy i alle skolens fag. Dette støttes av både Dewey og Ausubel, mens Vygotsky mener at faglige begreper ikke kan assimileres.

I et klasserom i voksenopplæringen er det elever fra ulike kulturer, noe som kan by på utfordringer med å bruke alle deres erfaringer.

Flere av informantene sier de kan bruke enkle ting som familieliv, noe alle har et forhold til. Frode har en fast skriveoppgave hvert år, der elevene skal skrive om sin bestevann fra barndommen. Mathé (2015) hevder at det kan være nyttig å knytte begreper til elevens egne erfaringer, og bakgrunnskunnskap. En slik skriveoppgave kan få elevene motivert til å lære mer, fordi de ønsker å formidle sine erfaringer. Frida er den informantene som kanskje er mest skeptisk til bruken av erfaringer, hun tenker ofte at elevene har en del belastet bagasje med seg og det kan være tøft å snakke om. Hun mener at fokuset kanskje ikke trenger å være hvor de kommer fra, men hvor man skal og hvem de er. Det er en grunn til at de har kommet til Norge, og de starter på en måte et nytt liv her. Å ta i bruk elevenes livs- og erfaringsverden trenger ikke nødvendigvis å handle om fortid, men å ta i bruk ting som foregår i deres hverdag. Der er

alle informantene enig, og trekker ofte frem skole, barnehage og NAV. Solheims masteroppgave støtter dette funnet, der det viste seg at flere av hennes informanter hadde fokus på temaer som opptok elevene. Høies masteroppgave viser derimot at hans informanter mente det var problematisk å bruke tidligere erfaringer i innføringsklasser, fordi de mangler skolegang og negative opplevelser kan stoppe læringen. Derfor hadde hans informanter fokus på mer språklæring, og at undervisning burde i større grad tilpasses elevenes forutsetninger. Noe som samsvarer med Jorid sine tanker om bruk av elevenes tidligere erfaringer. Hun tar ofte i bruk det de sier, og spiller videre på det. Slik bygger man kunnskap, og gir elevene byggesteiner.

Et eksempel på et begrep mange av deres elever har egne erfaringer rundt, er diktatur. Dette bruker de ofte som en inngang til demokrati, som er en motsetning av diktatur. Jorid lar ofte elevene selv definere først, slik at de kan få forskjellige vinkler på begrepet. Ulike begreper må brukes og utvikles videre for å se flere nyanseringer i begrepet. Jorids metode samsvarer mye med det Arevik og Hartzell (2007) mener er en forutsetning for god begrepslæring. Her lærer de ikke bare å gjenfortelle fakta, men er åpen for å se nyanseringer av begrepet. Likevel kommer vi tilbake til dette i kategorien «*utfordrende begrep*». Der kommer utfordringene med begrepet frem, og Jorid utdyper sine tanker rundt diktatur-begrepet. I teorien og tidligere i dette kapittelet har jeg presentert Connollys tanker om klyngebegreper. Berenskoetter (2016) har laget et «concept web» (se figur 1 i teorikapittelet) rundt dette, og viser hensikten ved å se et kontrasterende begrep, i denne sammenheng: *diktatur*. Dette nettverket kan være med på å operasjonalisere ulike begrep, og bygge videre på tidligere kunnskap og erfaringer. Flere av lærerne trekker frem at elevene kan allerede mye ved å se på mot-begrepet, noe som fører til refleksjon over eget land og likheter eller motsetninger til Norge. På den andre siden må vi ha i bakhodet at det kan være skummelt å anse at Norge har nådd målet med demokrati (Koritzinsky, 2014, s. 107). Derfor er det viktig med nyanseringer, diskusjoner og dialog for begrepslæring.

4.3.4.2 I hvilken sammenheng dukker nye begreper opp?

Som vi har sett tidligere har de lærerne med utdannelse innen historie uttrykt at de ofte setter begreper i en historisk kontekst. Blant annet ser Frode verdien av historiske hendelser, og mener elevene må kjenne til disse for å forstå begrepene. Han kommer ikke med spesifikke eksempler her, som helt klart burde vært et oppfølgingsspørsmål. I spørsmål om hvilken sammenheng han setter det i, svarer han at det kommer naturlig gjennom læreboka. Samtidig sier han at de også kommer gjennom nyhetsbilde, for å aktualisere det. Han hevder det henger sammen. Frode

benytter seg av læreboka «god i norsk». En lærebok som i liten grad bygger på begrepslæring, og historiske hendelser, etter mine funn.²

Informant Frode fokuserer på å sette begrepene i en historisk kontekst, og i samfunnets nyhetsbilde. Berenskoetter (2017) har en teori om at man må være oppmerksom på hva som skjer med et begrep når man legger til et adjektiv, eller viser det fra en negativ eller positiv vinkling. Dette handler om å vite hvordan begrepene får mening, blir forstått og hvordan det kan tolkes på ulike måter. Dette kobler jeg sammen med Kjersti sitt eksempel på å fortelle historie med ulike vinklinger. Ved å se vikingtiden i et positivt lys vil være det samme som å se nasjonsbygging under mellomkrigstiden, mens ved å se det i et negativt lys vil være det samme som å se nasjonsbygging i Hitlers Tyskland.

Å historisere et begrep kan bety å koble det til et samfunn, og analysere hvordan et samfunn har endret seg og formet begrepet gjennom historien (Koselleck, 2004). Jeg har valgt å ha med Kosellecks teori om begrephistorie, da dette kan brukes som en analysemetode for begreper. Likevel er det ikke like relevant i skolen, fordi han ser på historie i begrepet, ikke historien gjennom begreper. Det er uansett viktig å være bevisst hvordan språket og begrepene er viktig meningsbærende, både i dagens samfunn og fortidige hendelser. Derfor kan det være som Kvande og Naastad skriver: «Begrephistorie kan være et godt utgangspunkt for forståelse for den norske historieforståelsen» (Kvande og Naastad, 2013, s. 173). For eksempel nevner Frida at hun benytter sjansen om å snakke om demokrati i forbindelse med 17. mai. Dette er én av mange kontekster å sette demokrati i. Frida er opptatt av å lære elevene å lære, så hun snakker om læring som metaspråk. Dette vil jo være svært relevant inn mot ny læreplan i 2020, og fokuset på dybdelæring.

En motsetning til dette er funnene om nettsøk for å forklare ulike begrep. Det kan føre til at de bruker bildesøk på google for å forklare der og da. Arevik og Hartzell (2007) har utarbeidet en praksismodell, som forklart i teorikapittelet. Denne inneholder tre ulike nivåer til begrepslæring, og de hevder at lærerne ofte fokuserer på nivå to: det språklige beskrivende nivået, hvor elevene reproducerer hva læreren nettopp viste på nett. Som vil være en motsetning til dybdelæring, og fører til en tilfeldig begrepslæring.

4.3.4.3 Utfordrende begreper

Det som viser seg å være vanskelig er abstrakte begreper, som tanke og idé. Lie og Wold (1991) viser at abstrakte ord og begreper fra historiefaget er krevende for minoritetsspråklig. På en annen side er dette hva lærerne selv mener er utfordrende, dermed har ikke elevene fått kommet

med sine tanker. Det kunne vært spennende å se om elevenes tanker om utfordrende begreper stemte overens med lærerens. Grunnen til at jeg ikke har valgt å ta med dem, er først og fremst fordi det er en sårbar gruppe det handler om. Fokuset er på lærerne, og deres oppfatning av vanskelige begreper.

Arevik og Hartzell (2007) utviklet praksismodellen for akkurat denne problemstillingen. De har sett behovet for at elevene trenger å knytte abstrakte begreper, til et mer konkret nivå. Som de kan få gjennom det språklige abstraksjonsnivået, ifølge praksismodellen til Arevik og Hartzell (2007). Det handler om at abstrakte begrep danner inntrykk fra tidligere nivå, men foreløpig har vi sett at elevene ofte befinner seg på et av nivåene. For at elevene skal kunne reflektere rundt egne erfaringer, trenger de å koble alle disse nivåene til hverandre. Kjersti trekker frem begreper som inneholdt konsepter de ikke kan noe om. For eksempel nevner hun «hyttekos». Det er så mye historie og erfaringer i et slikt konsept, som gjør det vanskelig for elever i voksenopplæring å forstå. Det er ikke nok å bare vise bilde av ei hytte, men hjelpe de å finne en felles forståelsesramme som de kan være med på. Det er en utfordring. Sammen med sammensatte ord, som «elevråd». Hva er et råd? Her viser det seg at lærerne ofte tar i bruk ting det ikke er, slik at de kan avgrense noe.

Som vi så i 4.1.3 *drøfting av forskningsspørsmål 1* og 4.3.4.1 *bruk av elevens livs- og erfaringsverdener* trekker Jorid frem en utfordring med begreper som elevene har erfaring med fra tidligere. I møte med det begrepet er ikke elevene åpne for nyanseringer, ifølge Jorid, og stenger for videre læring. For eksempel diktatur som Jorid trekker frem kan være krevende for elevene å se nyanseringer på. Da er vi tilbake til det å sette begrepene i ulike kontekst, som vi har sett tidligere kan føre til et nyansert blikk på begrepet. Dette funnet viser at det ikke alltid er like enkelt å bruke elevens livs- og erfaringsverden, om det fører til stengte begrepsbokser.

Når det kommer til begrep de ikke har noe erfaring med, møter lærerne nye utfordringer. Velferdssamfunnet er et slikt begrep, et begrep som elevene ikke selv har i sine erfaringer. Ut ifra tidligere funn og teori, er eneste måte å begi seg ut på et slikt begrep med diskusjoner og elevaktivitet. Ekskursjon og konkrete verktøy kan bidra til at elevene handler på det konkrete opplevelsensnivået, slik at de kan bruke sansene, og koble nivåene sammen, slik som Arevik og Hartzell (2007) trekker frem er viktig for begrepslæring og forståelsen. Et annet interessant funn her, som flere av informantene trekker frem, er ord og begrep knyttet til bærekraftig utvikling. Med tanke på den nye læreplanen, hvor bærekraftig utvikling er et kjerneelement. Interessant å tenke at så omfattende begrep skal stå som kjerneelement, i en plan rettet mot

elever og læring. At det allerede nå dukker opp som en utfordring er interessant, når det fremover vil det bare bli mer og mer relevant. Dermed kan det se ut som at begrepslæring blir viktigere mot implementeringen av ny læreplan.

4.4 Informantens fremstilling av begrepene «demokrati» og «likestilling»

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte hvordan samfunnsfaglærerne presenterer begrepene «demokrati» og «likestilling», og hvordan de ser det nyttig at elevene forstår disse. Denne delen er med for å operasjonalisere begrepslæring, og som en case i hvordan lærerne utfører oppgaven. Dermed blir dette svaret på mitt fjerde og siste forskningsspørsmål:

Hvordan blir begreper som demokrati og likestilling fremstilt av samfunnsfaglærere?

4.4.1 Hvordan underviser samfunnsfaglærer i begrepet «demokrati»?

Frode har flere måter å presentere begrepet demokrati, fra å dele opp ordet til «folk og styre» til å snakke om Stortinget. «Om vi snakker om demokrati, må jeg vise de parlamentet da. At det er 186 plasser i parlamentet, og de er fordelt på de ulike partiene. Og disse partiene har ulike grunnsyn om hvordan samfunnet skal fungere.» Kjersti sier begrepene blir noe pugge-preget, men også noen spennende orddelinger: «jeg snakker om det, men deler det også opp. «Folk, demo, kratisk, styre – sykkelstyre.» Avgrenser en del, hva det IKKE er». Hun siterer noen elever fra klassen sin: «I Eritrea ikke demokrati, lærer. Diktator: Bashar al-Assad». Så her vet de allerede mye.

I likhet med Line, snakker også Kjersti om samisk historie, og samene som folk. Hun sammenligner med kurdere, at de bor i forskjellige land, med eget språk og kultur. «Så det er hele tiden å finne paralleller som de kjenner til.» I møte med demokrati-begrepet sier Magne at elevene trenger historisk kunnskap, at de må gå i dybden for at de skal få en forståelse for det. Noen har kanskje litt kjennskap fra eget land, men at det krever en del fra læreren.

Magne har laget et begrepsark til demokratiforståelse. Han mener det kan bli abstrakt, men at det henger sammen med at de må betale skatt for eksempel. «Målsettingen fra min side er at de må ha en forståelse for hvorfor vi gjør det sånn, at gratis sykehus faktisk betales fra et sted.»

Kjell synes det er fint å kunne sammenligne i møte med demokrati begrepet, ofte sier elevene «har ikke demokrati i landet mitt, derfor er jeg her» ifølge Kjell. Så de vet godt hva et diktatur vil si, og klassen hans er nå kommet langt og skjønner hva et demokrati skal være. Kjell er veldig politisk anlagt, så han er mer kritisk i fremstillingen sin. Han spør elevene om vi egentlig har demokrati i Norge, hvem er det som bestemmer, «er det lobbyister eller hvem pokker er det

som bestemmer?»). Frida har også elever som sier selv de kommer fra udemokratiske land, og ler litt av det. For eksempel hadde hun en elev fra Eritrea som sa «Ja, vi har ikke 17. mai i Eritrea, men vi har sånn Presidentens Dag, og da er det bilde av presidenten overalt, også går vi i tog for han» også avslutter de må å le litt sånn, at Frida skjønner det ikke er kjempe stas. De har veldig respekt for autoritetspersoner, og de sliter nok litt med å koble om disse erfaringene de har fra hjemlandet sitt. Det er viktig å fortelle at kongefamilien i Norge ikke er valgt, mener Frida, og man kan være for og imot dem, det er lov å være uenig. Kjell synes det er lettest å bruke ytterpunktene, og hvis vi mener Norge er et utpreget demokrati, kan de snakke om Norge og se det opp mot Nord-Korea. Han får også elevene til å snakke om sine opplevelser, der det ikke er demokrati. Historien til demokrati i Norge er viktig, fra 2. verdenskrig og dansketiden. Han nevner at det er en farlig trend blant unge, å være kritiske til demokratiet og tar det som en selvfølge.

Men disse elevene er veldig for demokrati, de kjem jo fra land som absolutt ikke har det. De skjønner viktigheten med det. Vi har ingen sånn IS-folk her vi, som skal undergrave demokratiet vårt. Det er det ikke. De er så genuint snille.

4.4.2 Hvordan underviser samfunnsfaglærer i begrepet «likestilling»?

Frode sier at mange av elevene lurer på hvordan det har blitt sånn i Norge. Hvordan får man til likestilling for eksempel, og hvorfor alt er så dyrt. Frode forteller elevene sine hva som har skjedd i Norge, for å komme dit vi er i dag. Videre viser han at disse utgangspunktene, kampene og prosessen for likestilling i et samfunn er viktig, fordi det er noe de ikke nødvendigvis har kjennskap til fra egne samfunn. For eksempel at likestilling er kontroversielt i Pakistan og Syria i dag, men det var det i Norge for 50 år siden også. Han snakker mye om kjønnssegregering, og at elevene må finne seg i de norske reglene. Han drar inn dette med håndhilsning, og at det blir vanskelig å få jobb.

Det kommer an på hvordan man forholder seg til kultur, om du har en kulturrealistisk holdning, eller om du har et pluralistisk syn. Der man har hovedkultur som setter hovedreglene, også deltar man etter sitt utgangspunkt, siden vi har et multikulturelt samfunn har begge måtene like stor verdi.

Line snakker om likestilling i praksis, og gir et eksempel på en elev som ikke ønsket å være «ordenselev», fordi det var jobb for kvinner. Hun sier de ikke helt godtar det, men forstår konseptet til en viss grad. De trives ikke alltid i Norge, og har andre tradisjoner i hjemlandet. Elevene til Kjersti tenker også at likestilling er «en norsk greie», at det er andre regler for norske kvinner enn arabiske. Som Kjersti sier, ligger disse kjønnsrollene inn i ekteparene, og når de

flytter finnes de jo fortsatt. «Så likestilling er sånn ting som er lettere å snakke om teoretisk, enn å få inn i praksis.» Hun forsetter med:

Jeg må bare dra frem gode eksempler, og satse på at utviklinga går rett vei. Det går fremover, men de må få fotfeste seg først, også kommer det andre generasjoner som er vant til noe anna.

Skal elevene forstå norsk kultur, er likestilling viktig sier Magne. Han sier de ofte har diskusjoner om fordeling mellom menn og kvinner i ulike yrker og lønn. Magne har samme erfaring som både Kjersti og Line, at elevene forstår likestilling utenfor hjemmet, men innomhus har de ingen forståelse for likestilling. Han sier at flere av elevene kan være veldig konservative, at de «ikke skjønner noe av den norske varianten av likestilling hjemme», og det kan gjerne være kvinnene. Kjell mener du må kjenne klassen din godt, før du begynner på temaer som likestilling. Han bruker elevens egne barn som eksempler, om de ikke synes døtrene skal få samme mulighetene som sønnene. For eksempel sier han:

Det må de bare godta. Det sier jeg mange ganger, at nå, jeg vet dere har hatt problemer i hjemlandet deres, men nå bor dere faktisk i Norge. Her er lovene og reglene sånn, og ute i det offentlige rom, så er det norske lover og regler som gjelder.

Frida har motsatt syn av Kjell på dette. Hun sier at hun aldri sier «slik er det her, dere er mer sånn», men forteller mer som at i Norge er det slik, og det er de fleste nordmenn enig om, det synes vi er bra og som lærere støtter vi det. Men så kan det være noen som er veldig uenig, og da er Frida tydelig på at det ikke er innafor å mene det, og at man ikke alltid trenger å si hva man mener. Videre er hun tydelig på at om du ønsker jobb, så er det en del ting du må forholde deg til.

4.4.3 Drøfting av forskningsspørsmål 4

Dette forskningsspørsmålet er med for å operasjonalisere problemstillingen, og sette lærerens tanker i en konkret case. Casen går ut på hvordan de ville tilrettelagt for forståelse av begrepene «demokrati» og «likestilling». De fikk oppfølgingsspørsmål om disse begrepene under intervjuene, om de ikke hadde dukket opp tidligere i samtalen. De fleste hadde allerede nevnt begrepene, noe som kan tyde på at det er viktige begrep innenfor samfunnskunnskapen, og som ofte blir tatt frem i undervisning.

4.4.3.1 Demokrati-begrepet

Demokrati-begrepet vi kjenner i dag er komplekst, og i møte med elever i voksenopplæring kan det blir utfordrende å kontekstualisere. I Norge har vi flere typer demokrati, men er det av samme forståelse som resten av verden følger? Ifølge historikerne må vi forstå historien, for å

forstå begrepet. Her har Hassing (2009b) utarbeidet en metode for begrepsanalyse. Han har i henhold til Koselleck (2004), sett at et ulike betydninger kan variere over tid, og ved begrepsanalysen kan man forstå fortidige hendelser, og dermed forstå samtidige begreper. Da kreves det plutselig at elevene forstår den norske historien til demokrati, for å forstå vår oppfatning av demokrati. Funn fra analysen viser at lærerne løser denne oppgaven forskjellig, likevel er det mye som samsvarer. For eksempel kommer det frem at de ofte deler opp begrepene til ord. Slik at demokrati kan knyttes til «styre» og videre til «sykkelstyre». Mulig det blir forvirrende for elevene, men en fin metafor for at noen styrer landet. Tilslutt vil de fleste av lærerne ende opp med «folkestyre», for å forklare begrepet. Inni begrepet finner vi det allmennspråklige, med fagrelaterede ord som: parti, stemmeseddel, og politikk. Det viser seg at demokrati som begrep er et omdiskutert tema. Historikerne kaller det nøkkelbegrep eller tankebegrep (Lund, 2013) og (Stolare, 2015). Begge disse sett alene fører til at elevene reproducerer kunnskap, og puffer begrepet, i henhold til den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen (Berenskoetter, 2017). Læringen stopper opp før de får assimilert begrepet, fordi de lærer bare å pugge til prøven. Lærer Kjersti bekrefter denne typen læring, og sier at begreper ofte blir til pugging. En kjent utfordring i klasserommet, ifølge Arevik og Hartzell (2007) er at læringen foregår på et språklig beskrivende nivå, hvor elevene lærer å reproducere kunnskap. Noe som bekreftes av mine funn.

Korizinsky (2014) mener at man ikke må definere demokrati for elevene, fordi det stenger for nyanseringer. Ingen samfunn er bare preget av demokrati, eller diktatur. Likevel vil det være relevant å sammenligne enorme forskjeller, som mange av lærerne gjør. At flere lærere trekker frem kurdere i sammenheng med samer i Norge er interessant, og fører til at ny kunnskap knyttes til allerede eksisterende erfaringer eller kunnskaper (Ausubel, 2002, s. 40). Ved å knytte til allerede eksisterende kunnskap vil elevene reflektere over begrepet, og koble det til andre sammenhenger. Det samme gjelder om de snakker om ytterpunktene til demokrati, som vi tidligere har sett ofte gjøres. Flere av informantene gjenforteller fra elevene sine, som viser at de har gode refleksjoner rundt demokrati og eget land. For eksempel ser vi at de er innforstått med at Norge er et demokratisk land, og at både Syria og Eritrea har diktatorer, som er grunnen til at de flyktet til Norge. At de knytter diktatur opp mot Bashar al-Assad viser at de har kommet langt i begrepsforståelsen av demokrati.

4.4.3.2 Likestillings-begrepet

Likestilling er et viktig ideal i menneskerettighetserklæringen fra 1948. I møte med dette begrepet kan det kobles til kontroversielle temaer. I et klasserom i voksenopplæringen møter

lærerne svært forskjellig elever, med ulik bakgrunn og tradisjoner. Frode trekker frem at mange av hans elever lurer på hvordan Norge har blitt likestilt, og veien til dagens samfunn. Når begrepet blir fjernt fra deres livsverden, kan det se ut som det blir vanskeligere for elevene å forstå begrepet. Frode viser til ulike samfunnskamper Norge har hatt gjennom tiden, og likestilling er en pågående debatt. Norge har vært gjennom en prosess, som Frode mener er viktig å formidle til elevene. At likestilling er kontroversielt i Pakistan og Syria nå, og for 50 år siden var det kontroversielt i Norge.

Likestilling handler om kjønnssegregering også, og flere av informantene trekker frem den pågående debatten om håndhilsning. Dette kaller Koritzinsky (2014) for en prinsipiell debatt. Informantene trekker frem at de fleste elevene er enig om at de må respektere norsk lov, og har du lyst på jobb, så må du kanskje håndhilsne. Forskjellen på lærerne her, er måten de formidler dette på. Noen sier at sånn er det, mens andre pakker det litt. Et viktig funn er gjenfortalt av en informant, hvor en mannlig elev nektet å være ordenselev, fordi det var en jobb for kvinner. Mye tyder på at elevene forstår konseptet med likestilling, men godtar det ikke i praksis. En spennende tanke var at elevene selv mener det er andre regler for norske kvinner, enn for arabiske. De har med seg sine familietradisjoner fra hjemlandet, som ikke like lett kan endres. Også er spørsmålet, er det vår rett som samfunnsfagslærere å endre deres private praksis? I likhet med Koritzinsky som mener at det finnes flere måter å tilnærme seg begrepet på, ser vi at mine informanter kjører ulike tilnærminger. Her kan det virke som at det ikke legges til rette for debatt, men mer som en lærdom i utviklingen av likestilling i samfunnet og hvordan vi ønsker å ha det i Norge.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering og konklusjon

I denne avsluttende drøftingen vil jeg forsøke å trekke sammen trådene fra de ulike forskningsspørsmålene, for å så svare på den overordnede problemstillingen:

Hvordan legger lærere i voksenopplæringen til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap?

Det første forskningsspørsmålet undersøkte hvilke oppfatninger lærere i voksenopplæring har om sin rolle som samfunnsfagslærer, og hva de tenker rundt begrepslæring i samfunnskunnskap. Her ble skolens arbeid med begrepslæring diskutert. I første del av kapittel 4, *Analyse og diskusjon* ble deres refleksjoner analysert, og diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Her kommer det frem at lærerne hadde noe variert tilnærming til begrepslæring i samfunnskunnskap, og reflekterte rundt dette ulikt. Samtidig viste gjennomgangen at det var noen perspektiver som gikk igjen. Flere av mine informanter ser på seg selv som et ledd mellom elevene og det nye samfunnet de skal leve i. Som samfunnsfagslærer er de en viktig del av integreringen til samfunnet, men forskjellen mellom mine informanter handler om hva de vektlegger i en integreringsprosess. Flere trakk frem at språket er den viktigste delen av å bli integrert, mens andre nevnte kritisk tenkning.

Læreplanen for 2020 trekker frem kritisk tenkning. Ved å se begreper i ulik sammenheng, og hvordan de kan forandre seg ut fra konteksten, kan begreper bidra til å fremme kritisk tenkning i samfunnskunnskap. Likevel kommer det frem at dette ikke blir vektlagt i voksenopplæringen, og mye av fagterminologien i samfunnsfaget må vike for norskfaget. Samtidig fremhever lærerne at samfunnskunnskapsfaget er en inngang til deltakelse i samfunnet. Disse lærerne jobber mye med begreper, og språk, men tenker det først og fremst norskfaglig. Jamfør oppgavens tittel. Dette vises ved at de knytter begrepslæring opp mot semantikken, og strukturell lingvistikk. Det kan tyde på at lærerne mangler analytiske kunnskaper om begrepslæring i samfunnskunnskap, men også en felles arena for å snakke om begrepslæring i samfunnsfaget på.

Forskningsspørsmål to handlet om hvilke metoder lærerne bruker for å fremme begrepslæring i samfunnskunnskap, og hvordan de vurderer at elevene lærer av det. Dette forskningsspørsmålet sammenfaller i stor grad med problemstillingen. Gjennom analyse og diskusjon kom det frem at det varierte i stor grad hva de vektla i undervisningen. Nesten alle informantene nevnte tavleundervisning, noe ikke samsvarte med hva de vurderte at elevene

lærte mest av. Etter lengre refleksjonstid dukker det opp andre metoder, blant annet bruk av diskusjoner, og elevaktivitet. Et annet spennende funn er bruk av morsmål i undervisningen. Ved bruk av morsmål i undervisningen kan man se om lærerne fokuserer på å lære bort et norsk begrep, eller om de fokuserer på forståelsen av begrepet. Med tanke på at de fleste brukte morsmålet i undervisning, legger de til rette for forståelsen av begreper.

Videre kan vi tydelig se at lærebokas hegemoni gjelder også her, slik som i mange andre norske skoler. Den gjør det forutsigbart for elever med lite skolegang, og letter arbeidet til lærerne. Samtidig ser vi at disse bøkene i liten grad fokuserer på begreper, og begrepsforståelse. Språket er nøkkelen, og de vil at elevene skal lære mest mulig før de går opp til samfunnsfagsprøven.

I spørsmål om hvilken sammenheng begreper blir presentert viser det seg at mye er lagt opp etter læreverkene, som svarer på forskningsspørsmål tre. Flere trekker frem bruk av nyhetsbilde, som samsvarer med å bruke ulike merkedager til passende tema. De fleste lærerne jeg intervjuet etterstreber å sette begrepene i riktig sammenheng, og la elevene se begrepet i forskjellige kontekster. Likevel kan analysen tyde på at en generell oppfatning av at begrepet diktatur er noe elevene kan, mens begrepet demokrati er noe lærerne kan. Koritzinsky (2014) mener det blir feil å anse Norge som målet, og man burde heller oppmuntre til kritisk tenkning. Analysen viser at lærerne på disse to voksenopplæringsstentrene bruker elevenes livs- og erfaringsverdener til en viss grad. De fleste er positive til å bruke elevens bakgrunn, mens andre er mer skeptiske. En likhet er at alle prøver å bruke det elevene møter utenfor skolen inn i undervisning, for eksempel ved å snakke om NAV og skolesystemet. Videre i dette forskningsspørsmålet reflekterte lærerne rundt hvilke begreper de synes var utfordrende, og trakk samtidig frem abstrakte begreper som mest krevende å få forståelse for. Vi vet allerede at de bruker en del morsmål i undervisningen, men her møter de også utfordringer. Begreper som velferdssamfunnet og bærekraftig utvikling er fenomener elevene ikke er kjent med, noe som gjør det vanskelig å forklare.

Det siste forskningsspørsmålet er med for å operasjonalisere begrepslæring, for å konkretisere for lærerne. Dette handlet om hvilken tilnærming de hadde til begrepene «demokrati» og «likestilling», og hvordan de la til rette for forståelse av disse begrepene. I analysen av dette forskningsspørsmålet dukket det opp flere interessante funn, som at begrepene ofte ender opp med å bli pugget. Dette forskningsspørsmålet beviser en kjent utfordring i klasserommet, som Arevik og Hartzell (2007) har forsket på. De fant ut at mye av begrepslæringen foregår på det språklig beskrivende nivået, og funnene her kan tyde på det samme. Likevel har lærerne fokus

på å skape forståelse av begrepet, ved å dele det opp og bruke noe elevene kjenner til. Diktatur viser seg å være et sentralt begrep i møte med demokratibegrepet. I lys av dette ser vi både Ausubel (2002) og Dewey (1915) sine læringsteorier om meningsfull-læring, og at elevene tilegner seg kunnskap ved å koble det mot tidligere erfaringer.

I møte med likestillingsbegrepet kan det tyde på at lærerne ikke legger til rette for diskusjoner, men forklarer prosessene som fører til likestilling, og hvordan det norske samfunnet til en viss grad praktiserer verdien med likestilling. Her legges det ikke opp til diskusjon, men en enighet om hva som ligger i et begrep. Dette må sees i lys av den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen til Sartori, presentert av Berenskoetter (2017).

For å svare på problemstillingen, vil det være vesentlig å se på de uklare linjene mellom norskfaget og samfunnsfaget i voksenopplæringen. Mange av de begrepene som dukker opp hører til norskfaget. Ikke før jeg nevner samfunnsfaglige begrep som demokrati og likestilling, dukker det opp flere fagbegreper tilhørende samfunnsfaget. Læreplanen legger stor vekt på det norskfaglige, og implementerer heller begrepslæring i samfunnskunnskapen til en viss grad. Et svært gjennomgående funn i analysen er utsagnet «språket er nøkkelen». Flere informanter trekker frem at språket må gå foran fagterminologi. I samsvar med Quasem som jeg introduserte denne oppgaven med, ser også elevene på språket som den fremste måten å bli integrert på. I læreverkene legges det heller ikke vekt på begrepsforståelse, og de viser tydelig fokus på det norskfaglige. De semantiske feltene blir ofte tatt i bruk, men med norskfaglige ord. Basert på mine funn kan jeg konkludere med at samfunnsfagslærerne jeg intervjuet i voksenopplæringen legger til rette for begrepslæring forskjellig. Begrepslæringen skjer først og fremst for at elever i voksenopplæring skal lære det norske språket, men ved å ta i bruk morsmålet og diskusjoner fører det til begrepsforståelse. Som Karpe Diem synger i *Tusen Tegninger*: «et ord sier mer enn tusen tegninger» (Karpe Diem, 2010).

5.2 Didaktiske implikasjoner

Det overordnet målet med denne studien er å undersøke hvordan lærere på voksenopplæringen legger til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap. Siden denne masteroppgaven har ei samfunnsfagsdidaktisk forankring, vil jeg se på hvilke implikasjoner funnene fra denne studien kan ha for samfunnsfaget i skolen og samfunnskunnskap på voksenopplæringen.

I fagfornyelsen har Utdanningsdirektoratet (2018) fokusert på refleksjon, kritisk tenking og kreativitet. Gjennom denne undersøkelsen har vi sett at det legges opp til refleksjon over begreper, men kritisk tenkning er noe utfordrende. At elevene kan komme frem til en begrepsforståelse på egenhånd, fordrer til kreativitet. Videre fokuseres det på dybdelæring, som er noe uklart for flere lærere. Skal det brukes mer tid på hvert fag, eller handler det om hvordan elevene lærer? Begrepslæring er en metode for dybdelæring. Et begrep inneholder enorme mengder informasjon, men det er opp til læreren hvilke betydninger som kommer frem.

Studien viser at begrepslæring i samfunnskunnskap ikke prioriteres i voksenopplæringen gjennom styringsdokumentene. Med tanke på rammeplan og læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksenopplæring er ikke dette overraskende. Begrepsforståelse blir ikke oppført som et eget fokusområde eller kompetansemål. Det er heller fokus på å lære seg norsk, og deretter bruke riktige begreper eller ord til å bygge setninger. Gjennomgangen av læreplanen viste at flere av kompetansemålene krever begrepsforståelse for å nås, men det blir opp til hver enkelt lærer hvordan elevene skal nå disse målene. Læreplanen er svært målstyrt, og målet i voksenopplæringen er å få elevene ut i arbeid eller videre utdanning. En kan argumentere for at kunnskap om begrepslæring i samfunnskunnskap er avgjørende for at lærerne skal implementere det i undervisning. Hvis læreren betrakter begrepslæring som et redskap for å forklare og analysere verden, vil begrepslæring inngå som en selvsagt didaktisk komponent i samfunnsfagundervisninga. I norsk skole er lærere svært opptatt av metodefrihet og kan lage sin egen tilnærming til faget. Dermed blir det vanskelig å se hvordan begrepslæring faktisk foregår i samfunnsfag, og vi må heller gjøre fremtidige lærere bevisst på nytteverdien og kunnskapen forståelse av et begrep har med seg.

5.3 Veien videre

Denne studien har sett på hvordan lærere på voksenopplæringen legger til rette for begrepslæring i samfunnskunnskap. Da jeg orienterte meg i feltet fant jeg at det manglet en del forskning på hvordan begrepslæring forgår i klasserommene. Det finnes ingen forskning på dette innenfor voksenopplæring. Denne studien har undersøkt sju samfunnsfaglæreres refleksjoner, slik sett er det fremdeles mye vi ikke vet. Jeg mener det vil være flere områder av begrepslæring som burde undersøkes. Blant annet trengs det mer undersøkelser på begrepslæring i grunnskole og videregående opplæring. Dette vil særlig bli relevant med fagfornyelsen. Et viktig funn fra min studie viser at mine informanter mangler analytisk inngang på begrepslæring, noe som fremhever behovet for forskning på lærerstudiene. I de siste årene har lærerstudiene blitt lengre, men noe går kanskje i riktig retning ettersom det i vår kommer to nye masteroppgaver om begrepslæring, som tar for seg ulike arenaer. Et annet perspektiv som kunne være verdt å undersøke videre, etter denne masteroppgaven er hva som faktisk skjer i undervisningen, fremfor hva denne studien har undersøkt: hva lærerne sier skjer i undervisningen.

Referanser

- Arevik, S., & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkandet synligt: en bok om begreppsbaserad undervisning: en bok om begreppsbaserad undervisning*. HLS Förlag.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic press.
- Berenskoetter, F. (2016). *Concepts in world politics*. Sage.
- Berenskoetter, F. (2017). Approaches to Concept Analysis. *Millennium: Journal of International Studies*, 45(2), 151-173.
- Berg, L., & Hofset, J. (2017) God i norsk. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Oslo: Aschehoug
- Bryman, Alan (2004). *Social Research Methods, second edition*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Concept. (2019a). I *Cambridge's online Dictionary*. Hentet 27.03.2019 fra <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/concept>
- Concept. (2019b). I *Merriam-Webster's online dictionary*. Hentet 27.03.19 fra <http://www.merriam-webster.com/dictionary/concept>
- Connolly, W.E (1993). *The Terms of Political Discourse* (3rd ed.). Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Dewey, J. (1915). The logic of judgments of practise. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 12(19), 505-523.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring*, 3, 33-72.
- Ellingsen, E. & Mac Donald, K. (2014). *Stein på stein. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Cappelen Damm
- Ellingsen, E., & Mac Donald, K. (2012) *På vei. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engen, T. O. (1996). *Minoritets elever og språkopplæring*. Oplandske bokforlag.
- Gursli-Berg, Gunhild & Myhre, Jan Eivind. (2018, 27. november). Norsk Innvandringshistorie. I Store norske leksikon. Hentet 7. april 2019 fra https://snl.no/Norsk_innvandringshistorie.
- Hassing, A. (2009a). Introduktion til begrephistorie. I Peder Wiben (red.), *Historiedidaktik*. København: Columbus
- Hassing, A. (2009b). Begrephistorie – om at didaktiskere en teoretisk tilgang til historiefaget. I Peder Wiben (red.): *Historiedidaktik*. København: Columbus.
- Henriksen, Arild H. & Simonsen, Hanne Gram. (2019, 24. april). *Semantikk*. I Store norske leksikon. Hentet 21. mai 2019 fra <https://snl.no/semantikk>
- Høie, U. (2017). *Undervisning om et nytt samfunn: En kvalitativ studie om hvordan nylig ankomne immigranter bør undervises i samfunnsfag* (Masteravhandling). UiT, Norges arktiske universitet. Tromsø.

- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2017, 27. oktober). *Hvem deltar i opplæring i norsk og samfunnskunnskap?* Hentet 23. mars 2019 fra <https://www.imdi.no/norskopplaring/rett-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>
- Introduksjonsloven. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. (LOV-2003-07-04-80). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-80/§17>
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). Plugging one text into another. *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge (kap 1, 15 s).
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karpe Diem. (2010). Tusen tegninger. På *Aldri solgt en løgn* [CD]. [Stockholm]: Bonnier Amigo
- Kompetanse Norge. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Kompetanse Norge. (u. å). Samfunnskunnskap.no Hentet fra <http://samfunnskunnskap.no>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Koselleck, R. (1979/2004). *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantic*. Svensk oversettelse ved Joachim Retzlaff. Med innledning av Helge Jordheim. Uddevalla: Daidalos Forlag
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langeland, Ø. (2017). *Begrepslæring i samfunnsfag* (Bacheloroppgave). Høgskulen på Vestlandet. Stord.
- Larsen, V. I., & Haugslund, T. (2018). *Grip 1. Samfunnsfag og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lie, S., & Wold, A. H. (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers' adjustment to their pupils' performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 12(5), 363-381.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnesholen, L. (2016). *Elevers begrepsforståelse i skolens historiefag. En historiedidaktisk studie* (Masteravhandling). UiT, Norges arktiske universitet. Tromsø.
- Manne, G., & Nilsen, G., K. (2013). *Ny i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene. *Bedre skole, 1*, 68-72.
- Mathé (Hesby), N. E. (2010). *"Det handler om å gi elevene byggesteiner": En klasseromsstudie av bruk av samfunnsfaglige begreper i Politikk og menneskerettigheter* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nilsen, K., G. (2015). *Klart det! Spor 2 og 3*. Bergen: Fagbokforlaget
- NRK (2019, 2. mai). *Bosetterne*. [Seriedokumentar].
Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/bosetterne/2019/DORR21150117/avspiller>
- Overrein, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt-begrepslæring i samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.). *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*, 231-254.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. *Journal of Consulting Psychology, 19*(1), 77.
- Rennestam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ringheim, J. O. & Selvik, M. V. (2015). *Hei! Norsk for voksne innvandrere. Tekstbok A1*. Oslo: Cappelen Damm
- Sartori, G. (1984). *Social science concepts: A systematic analysis* (Vol. 1). Sage Publications, Inc.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo, & E. Elstad (Red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, 227-244.
- Solheim, A. E. (2017). *Talking og bruk av planen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Språkrådet. (u.å.). *Begrep, uttrykk*. Hentet 27.03.19 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/begrep-uttrykk/>
- Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Skolverket: Les- & skrivportalen. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:874864/FULLTEXT01.pdf>.
- Svingby, G., Sverin, R., Lendahls, B., Ekbohm, D., Oscarsson, V., Ljungberg, B., & Orlenius, K. (1989). *SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Economist Intelligence Unit. (2019). *Democracy Index 2018*. Hentet fra <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet fra <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplan*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Forslag til ny læreplan i samfunnsfag. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?utkast=f9246872-3c51-4371-8039-f8d2891024b3>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge: The MIT Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Begrepslæring i voksenopplæringen

Referansenummer

778355

Registrert

05.10.2018 av Kathrine Sundmoen Krogh - kathrikr@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for geografi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Kvande, lise.kvande@ntnu.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kathrine Sundmoen Krogh, kathrinesk@hotmail.com, tlf: 45445182

Prosjektperiode

01.12.2018 - 25.05.2019

Status

03.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 03.12.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt Tlf.
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Begrepslæring i voksenopplæring*»?

Dette er et spørsmål til deg som jobber som samfunnsfagslærer ved voksenopplæringscenter, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfagslærere legger til rette for begrepsforståelse hos elever i voksenopplæring.

Formålet er å forske på begrepslæring i et flerkulturelt klasserom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Kathrine Sundmoen Krogh fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.
Veileder Lise Kvande fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller opp på et intervju som vil vare i cirka 1-2 timer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noe grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, og lages på egen driver bare forsker har tilgang til.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. 25. mai 2019 avsluttes prosjektet, og alt av datamateriale vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Kathrine S. Krogh (kathrinesk@hotmail.com) med hovedansvar for datainnsamling og kontakt med informanter.
- Lise Kvande ved NTNU (lise.kvande@ntnu.no) veileder for studien.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Utdannelse, yrkeserfaring og nivå på voksenopplæring nå
2. Hva interesserer deg med samfunnsfaget?
3. Hva interesserer deg med samfunnsfaget i voksenopplæringen?
4. Hva mener du er de viktigste funksjonene du har som samfunnsfagslærer for dine elever?
5. Hvilken nytte har dine elever av samfunnsfaget?
6. Hvilke metoder bruker du for å fremme læring om begreper i samfunnsfaget?
7. I hvilken kontekst blir nye begreper presentert?
8. Hvordan legger du til rette for diskusjon ved nye begreper?
9. Hvilke undervisningsmetoder og -opplegg benytter du deg mest av? (Hvorfor?)
10. Hvilke undervisningsmetoder tenker du at elevene lærer mest av?
11. Hvordan vurderer du at elevene lærer begrepene?
12. I hvilken grad bruker du elevenes egne livs- og erfaringsverdener i undervisningen din?
13. Hvordan vurderer du at elevene opplever at begrepsforståelse har betydning for fremtiden?
14. Hvilken type begreper er vanskeligere å presentere enn andre?
15. Hvor viktig er læreboka?
16. I undervisningsopplegg: ser du mot faget formålsbeskrivelse?
17. Kan du si noe om fokuset på begrepslæring innad i fagseksjonen?
18. Hvordan opplever du at begrepslæring oppfattes blant dine kollegaer i samme fagseksjon?
- (19. Hvordan presenterer du begrepet demokrati i undervisningen?)
- (20. Hvordan presenterer du begrepet likestilling i undervisningen?)

