



3. Omgrepslæring i samfunnsfag i småskulen

Yngve Skjæveland

Samandrag Kapittelet diskuterer omgrepslæring i samfunnsfag i 1.–4. klasse. Det er ei empirisk undersøking basert på intervju med 30 samfunnsfaglærarar. Lærarane meiner omgrepslæring må ha ein sentral plass i samfunnsfag, også på småtrinnet. Det er likevel stor variasjon i lærarane sine oppfatningar, arbeidsmåtar og erfaringar. Kapittelet argumenterer for at det er potensial for betre omgrepslæring ved bruk av systematiske metodar og ved ikkje å undervurdere elevane si evne til å forstå faglege omgrep.

Nøkkelord omgrepslæring | samfunnsfag | barneskule | begynnaropplæring | undervisningsmetodar

Abstract This chapter discusses conceptual learning in social studies in grades 1 to 4. It is an empirical study based on interviews with 30 teachers. Teachers argue that conceptual learning should have a central place in social studies, even in the early stages of primary school. However, there is considerable variation in teachers' perceptions, methods, and experiences. It is argued that through systematic methods and by not underestimating students, there is a potential for improving conceptual learning.

Keywords conceptual learning | social studies | primary school | beginner training | teaching methods

INNLEIING

Forståing for fagomgrep er viktig for utvikling av fagleg kunnskap, og omgrepslæring har i lang tid hatt ein viktig plass i samfunnsfaget sine læreplanar. LK20 slår fast at elevane skal «bruke samfunnsfaglege omgrep, byggje opp argumentasjon og utforske og problematisere samfunnsfaglege tema» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Den nyaste læreplanen er på mange måtar mindre konkret og

omfattande enn tidlegare planar, men det blir likevel slått fast at elevane skal utvikla medvit om sentrale omgrep som «demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Likevel veit me lite om korleis desse måla blir oppfatta og arbeidde med i norske klasserom (Mathé, 2015).

I nordisk samanheng er det utført lite empirisk forskning om samfunnsfag i barneskulen, og dette gjeld særskilt for dei yngste årstrinna. Sjølv om det er utført einskilde studiar (som Tväråna, 2018), finst det likevel lite forskingsbasert kunnskap om kva plass dei faglege omgrepa har i samfunnsfag i barneskulen, og korleis undervisning om og med faglege omgrep går føre seg i praksis (Overrein & Smidt, 2010; Skjæveland, 2020; Stolare, 2015b). «Det saknas i stora delar systematisk forskning kring hur lärare i en klassrumssituation arbetar med begrepp i SO-ämnena», slår Stolare (2015b, s. 4) fast. Internasjonalt finst det noko meir forskning, og nokre sentrale perspektiv vil bli gjort greie for nedanfor. Likevel har forskning på omgrepslæring i samfunnsfaglege og historiske emne i større grad vore opptatt av eldre elevar. For dei yngste elevane er studiar av omgrepslæring i større grad knytt til språkleg læring og i mindre grad retta mot enkeltfag. Elevane si forståing for grunnleggjande fagomgrep er viktig ikkje berre fordi det gjev kunnskap om fagleg innhald, men også fordi det legg grunnlaget for vidare læring og refleksjon over det faglege innhaldet (Mathé, 2021, s. 156–157; Tväråna, 2018, s. 44). Det er difor viktig å få forskingsbasert kunnskap om korleis omgrepslæring går føre seg i dei første åra i barneskulen. Både for lærarar og for det samfunnsfagdidaktiske forskingsfeltet vil dette kunna gje grunnlag for å forstå fagleg utvikling og progresjon i faget.

LK20 gjev læremiddelprodusentar, skular og lærarar stor metodefridom og fridom til å velja faglege perspektiv og fagleg innhald. Dersom ein skal undersøka korleis omgrepslæring går føre seg, og kva rolle fagomgrep har i samfunnsfagundervisninga, vil læreplanen i svært liten grad kunne gje oss konkrete svar. Lærebøker kan bli brukt på ulike måtar, og me veit også at mange lærarar brukar andre læremiddel enn tradisjonelle lærebøker og digitale ressursar frå forlaga (Gilje, 2021). Difor vil heller ikkje læremiddelanalysar vera eigna som metode for å studera omgrepslæring, i alle fall må eit slikt materiale supplerast med andre kjelder. Intervju, observasjonar og andre data frå elevar kunne gjeve oss innsikt i elevar si omgrepsforståing, men for å forstå korleis undervisning påverkar denne forståinga, må me i fyrste rekkje studera undervisninga nærare. Det vil difor vera naturleg å starta med lærarane for å få innsikt i kva som skjer på dette området. Lærarane i småskulen kan ha stort spelerom i utforming av undervisninga i samfunnsfag og kan vektleggja innhald og undervisningsmetodar ulikt.

Denne undersøkinga er basert på intervju med 30 lærarar og analyserer kva slags erfaringar lærarane har med omgrepslæring. Det er dermed lærarar sine synspunkt og deira framstillingar av eiga undervisning som ligg til grunn for undersøkinga. Artikkelen tar utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Kva rolle har omgrepslæring i samfunnsfag på 1. til 4. trinn, og på kva måte er samfunnsfaglege omgrep ein del av undervisninga?

For å finna svar på dette blir desse tre forskingsspørsmåla undersøkt:

- Kva forstår lærarane med omgrepslæring i samfunnsfag, og kva plass meiner dei at omgrepslæring har i faget?
- Kva slags metodar brukar lærarane i omgrepslæring i samfunnsfag?
- Korleis opplever lærarane at elevane responderer på omgrepslæring?

TILNÆRMINGAR TIL OMGREPSLÆRING I BARNESKULEN

Frå kvardagsspråk til fagspråk

Elevane som lærarane i denne undersøkinga underviser, er ca. seks–ti år gamle. Det kan kanskje verka ambisiøst å arbeida med faglege teoretiske omgrep på dette nivået, men fleire studiar viser at det er mogleg å knyta barn sine egne erfaringar og omgrep til å læra om abstrakte omgrep. Piaget hevda at små barn ikkje var i stand til å tenkja abstrakt eller å kunne handtera avanserte omgrep. På grunn av slike barnesentrerte førestillingar om at «læring alltid skal begynna med barnet», finst det lærarar som ikkje har vore viljuge til å læra barn om fenomen eller omgrep som ligg langt borte frå barn sine direkte erfaringar (Dixon & Hales, 2014; Harnett, 2007).

Nyare forskning går imot dette synet og hevdar at barn er meir sofistikerte i si tenking og er i stand til å handtera ganske abstrakte omgrep (Harnett, 2007; Tvååra, 2018). Sjølv om barna ikkje forstår omgrepa med det same, kan ei tidleg erfaring leggja grunnlaget for seinare læring (Skjæveland, 2017). Repetisjon, år etter år, kan gje resultat over tid. Barn treng ikkje nødvendigvis berre å læra dei mest konkrete omgrepa først. Forsking har vist at dersom dei eksplisitt blir introdusert for abstrakte omgrep og får sjansen til å utforska omgrepa, kan også ganske små barn gleda seg over å bruka og eksperimentera med ganske abstrakte omgrep (Cooper, 2007). Rudnert (2019) har vist korleis barn i barneskulealder gradvis kan byta ut kvardagslege omgrep med vitskaplege.

Elevane på dette nivået er i ein fase der den språklege læringa skjer i eit raskt tempo, og der vokabularet er i sterk vekst. Den språklege læringa skjer både

i og utanfor skulen, og både kvardagsspråk og forståing for fagspråk endrar seg. Skulefaget samfunnsfag er eit omfattande fag som går inn i mange ulike fagområde med mange ulike faglege omgrep. Hermansen (2019) har i ein studie av omgrepslæring i samfunnsfag i ungdomsskulen funne at omgrepslæring ofte har meir fokus på språkleg læring enn på fagleg læring. Omgrepslæring i samfunnsfag er spesielt i høve til mange andre fag, ved at mange samfunnsfaglege omgrep også inngår i daglegtale. Skiljet mellom fagspråk og kvardagsspråk kan difor vera uklårt. I tillegg viser ein del samfunnsfaglege omgrep til idear som kan vera omstridde, og som kan vekka ulike kjensler og assosiasjonar hjå dei som høyrer eller brukar omgrepa. Difor vil omgrepslæring på dette nivået handla både om å utvikla vokabular, om å læra innhald og om å utvikla forståing av omgrep med ulik vanskegrad (Ïlter, 2017). Dette gjer at det er vanskeleg å identifisera eit tydeleg skilje mellom fagleg omgrepslæring og språkleg læring (Stolare, 2015a).

Arevik og Hartzell (2007) hevdar at samfunnsfagleg læring ofte handlar om å skildra og å setja ord på fenomen eller objekt. Elevane får gjerne servert ferdige omgrepsdefinisjonar av læraren, utan at omgrepa blir diskutert, utan at elevane frå sjansen til å tenkja sjølvstendig omkring omgrepa, og utan at omgrepa blir sett inn i ein kontekst (Stolare, 2015a, s. 4). Elevane lærer seg kva omgrepa tyder, men utan at det blir knytt til elevane si livsverd. Dermed gjev det heller ikkje alltid mening for elevane, og det blir vanskeleg å gå frå konkrete til meir abstrakte omgrep. Arevik og Hartzell (2007) er opptatt av korleis konkrete og abstrakte omgrep kan koplast saman, og har skildra ein modell for korleis ein kan utvikla omgrepsutviklande undervisning i samfunnsfag. Det er tre nivå i modellen. I det konkrete opplevingsnivået handlar det om oppleving og erfaring gjennom bruk av sansane, og i det språkleg skildrande nivået set elevane ord på sine erfaringar. I det tredje nivået, det språkleg abstrakte nivået, kan ein gjennom abstrakte omgrep syntetisera inntrykk frå tidlegare nivå. Stolare (2015a) meiner at undervisninga ofte legg vekt på det språkleg skildrande nivået, og at dersom elevane skal utvikla sjølvstendig tenking, må undervisninga i større grad vera retta mot det språkleg abstrakte nivået og koplama saman alle dei tre nivåa.

Men kva er eigentleg skilnaden mellom språkleg læring og omgrepslæring? Og er det mogleg eller interessant å skilja mellom dei to? For å seia noko om dette må ein også seia noko om kva eit omgrep er, og kva som er skilnaden mellom ord og omgrep. Eit *ord* har eit språkleg uttrykk, munnleg eller skriftleg. Men ordet er også knytt til eit visst innhald. Eit *omgrep* er det innhaldet som ordet refererer til. I fagspråklege samanhengar blir det språklege uttrykket kalla *term*. Som det blir vist i innleiinga av Kvande og Olofsson i denne boka, er ein term eit språkleg uttrykk for eit omgrep som høyrer til et visst fagområde (Suonuuti, 2020). Omgrepslæring

handlar om å knyta innhald til orda, om å knyta saman ulike omgrep og å forstå innhald og samanhengar mellom omgrep. Det kan vera enkelt å læra eit ord, i form av lyden eller det skriftlege uttrykket, men det kan vera meir komplisert å fylla det med innhald. Innhaldet i samfunnsfaglege omgrep kan vera anten konkret eller abstrakt, det kan vera meir eller mindre omstridd og kan ha ulikt innhald i ulike kontekstar. İlter (2017) har vist at omgrepslæring alltid vil ha eit element av språkleg læring i seg. Både når ein lærer nye omgrep, og når ein knyter nytt innhald til ord ein kjenner frå før, lærer ein å forstå og bruka språket på nye måtar. Det er kanskje også vanskeleg å tenkja seg at språkleg læring kan vera fri for omgrepslæring. Når ein lærer eit ord, lærer ein også noko om innhaldet. Å setja klære skilje mellom språkleg læring og omgrepslæring er difor ikkje mogleg. Men omgrepslæringa kan vera meir eller mindre målretta og i større eller mindre grad vera innretta mot å koplå saman omgrep, setja omgrep inn i ein kontekst eller å ha fagleg kunnskapsutvikling som mål.

Dersom ein skal prøva å skilja analytisk mellom fagleg læring og språkleg læring, er det difor kanskje ikkje interessant å undersøkja om undervisninga tar sikte på å læra elevane anten ord eller omgrep, men i kor stor grad læring av ord og omgrep er knytt til utvikling av fagleg kompetanse. Dette kan også knytast til Arevik og Hartzell (2007) sitt skilje mellom på den eine sida å læra seg ord for å skildra eit fenomen, eller på den andre sida å tileigna seg omgrep gjennom sjølvstendig refleksjon og kontekstualisering. I staden for å skilja mellom språkleg læring og fagleg læring kan det vera vel så interessant å studera omgrepslæringa i spennet mellom «omgrepsinnretta opplæring» og «faktaorientert opplæring» (Tiller, 1995; Øzerk, 2011).

Når lojaliteten i opplæringa er knyttet til begrepsforståelsen og begrepslæringa, kan vi snakke om begrepsinnrettet opplæring. Og når hovudfokuset er rettet mot pugging og memorering av nøkkelord eller sentrale begreper eller oppramsede begrepslister utan nødvendig vekt på forståelsen og meningskonstruksjonen, er det snakk om faktaorientert opplæring. (Øzerk, 2011, s. 119)

Undervisning retta mot omgrepslæring kan leggja grunnlag for metalæring som stimulerer barn til å reflektera over eiga læring og sjå samanhengar i det faglege innhaldet. Vektlegging av omgrepsretta opplæring tyder dermed ikkje at fakta og fagleg innhald blir uviktig eller må nedprioriterast. Tvert om kan ei omgrepsinnretta opplæring vera ei støtte for innlæring av faktakunnskap. Metalæring kan retta blikket ut over den konkrete læringssituasjonen og styrka faktakunnskap ved at konkrete fakta blir relatert til ein heilskap i staden for å bli oppfatta som enkeltstående faktaopplysningar (Tiller, 1995, s. 46–47).

Sjølv om det nærmar seg 100 år sidan Lev Vygotskij sine teoriar om læring og omgrepslæring vart publisert, blir Vygotskij framleis trekt fram som ein av dei heilt sentrale teoretikarane på feltet. Når ein skal studera omgrepslæring hjå dei aller yngste skulebarna, er Vygotskij spesielt sentral. Han var opptatt av barns utvikling, av språk og omgrep si rolle i den kognitive utviklinga. I samfunnsfag er det ofte eit uklårt skilje og ein flytande overgang mellom kvardagsomgrep og fagomgrep. Dette var også ein overgang som Vygotskij la stor vekt på, og korleis barn sine «spontane omgrep» møtte skulen sine vitenskaplege omgrep. Han meinte dei to omgrepstypene var gjensidig avhengig av kvarandre, og at dei i undervisninga måtte utviklast parallelt. Kvardagsomgrepa som barn kjenner frå sitt liv utanfor skulen, gav grunnlag for å læra meir avanserte faglege omgrep, samtidig som dei vitenskaplege omgrepa kunne strukturera og gje kontekst og mening til kvardagserfaringane (Vygotskij, 2001, s. 136–137; Øzerk, 1996, s. 102–103).

Faglege omgrep måtte knytast til barn sine erfaringar og gjerast relevante for barna. Vygotskij meinte at læring av ord og omgrep utan kontekst berre ville føra til reproduksjon av språkleg kunnskap og til stadfesting av etablerte definisjonar (Vygotskij, 2001, s. 96). I møtet mellom barn sine spontane omgrep og skulen sine vitenskaplege kan ein tenkja seg to hovudstrategiar for omgrepslæring. Ein kan ha ei induktiv tilnærming eller ei deduktiv tilnærming til omgrepa (Machila, Sompa, Muleya & Pitsoe, 2018; Øzerk, 2011). Med ei deduktiv tilnærming forklarar læraren omgrepet for elevane. Deretter må lærar og elevar finne døme eller erfaringar som kan gje mening til omgrepet og konkretisera det. Dette er ei lærarsentrert tilnærming. Den induktive tilnærminga er ei meir elevsentrert tilnærming. Her tar ein utgangspunkt i elevane sine kunnskapar og omgrep og prøver gjennom dette å visa kva som er innhaldet i eit omgrep. Dette krev at elevane er aktivt involvert, og det gjer dei i stand til å delta meir (Machila et al., 2018, s. 124). Med den deduktive metoden går ein frå det generelle til det spesifikke, frå eit generalisert prinsipp til enkeltstående hendingar, eller kanskje kan ein seia frå eit abstrakt, teoretisk nivå til eit praktisk erfaringsnivå. Ein går frå lærebøkene eller læraren sine forklåringar til eigne røynelege erfaringar. Motsett går ein med ein induktiv metode frå enkeltstående hendingar til eit generalisert prinsipp, frå erfaring til teori, frå erfaring til systematisert lærestoff (Øzerk, 2011, s. 113).

Ausubel (2000) sine teoriar om meningsfull læring har også nokre fellestrekk med Vygotskij, ved at dei legg vekt på samanhengen mellom barna sine tidlegare kunnskap og nye omgrep dei møter i skulen. Læring er etter Ausubel ein aktiv prosess der det blir etablert «kognitive bruer» mellom eksisterande kunnskap og ny kunnskap. Elevane må ha «knaggar» å henga kunnskapen på. Ausubel skil mellom tre ulike former for meningsfull læring. Desse tre formene kan koplast til

omgrepslæring i skulefag og bidra til å identifisera ulike former for omgrepslæring i det empiriske materialet. Den første forma for læring er «representasjonslæring» og handlar om at omgrep representerer gjenstandar, idear eller symbol. Det tyder altså kort sagt å læra seg kva ulike objekt heiter, og å læra nye ord. Ei meir avansert form for læring skjer ved omgrepslæring som kan gå føre seg på to måtar: ved «omgrepsdanning» og «omgrepsassimilering». Omgrepsdanning skjer når barnet gjennom eiga erfaring lærer seg dei viktigaste kjenneteikna ved eit omgrep. Når desse kjenneteikna ved omgrepa blir knytt saman med barnet sine eksisterande forståing, går det over til omgrepsassimilering. Den tredje forma for læring er «proposisjonslæring», der omgrep og idear blir knytt til eleven sin kognitive struktur og er med på å skapa ei ny samansett meining. Med utgangspunkt i ord, omgrep og forståing som elevane har frå før, kan nye omgrep bli gjevne meining og koplast til eleven sin kognitive struktur.

METODE

Studien har eit kvalitativt design og er basert på intervju med 30 samfunnsfaglærarar. Alle lærarane underviser i samfunnsfag på småtrinnet, 1.–4. klasse. Dei 30 lærarane kom frå 20 ulike barneskular i Trøndelag. Dei kom frå skular med ulik storleik, frå 70 til 500 elevar. 21 av lærarane underviste ved byskular, 9 av lærarane ved skular i mindre kommunar. Av intervjuobjekta var det 24 kvinner og 6 menn. Alle hadde undervisningserfaring i samfunnsfag på 1.–4. trinn. Det var både relativt nyutdanna lærarar og lærarar med mange års erfaring. Så godt som alle hadde grunnskulelærarutdanning. To hadde barnehagelærarutdanning med tilleggsutdanning. Omtrent to tredelar av lærarane hadde samfunnsfaglege emne i utdanninga. Desse emna varierte i omfang og fagleg innhald, men for dei fleste var det snakk om 30 studiepoeng i samfunnsfag frå grunnskulelærarutdanning.

Intervjua vart utført som halvstrukturerte intervju basert på ein intervjuguide med opne spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Intervjuguiden var utforma for å få kunnskap om begynnaropplæring i samfunnsfag, og lærarane fekk spørsmål knytt til mange ulike sider ved samfunnsfagundervisning på småtrinnet. Spørsmåla som var knytt direkte til omgrepslæring, utgjorde berre ein del av spørsmåla. Lærarane vart spurt mellom anna om kva dei meinte var det viktigaste i samfunnsfag på småtrinnet, i kor stor grad dei la vekt på omgrepslæring, kva slags omgrep dei såg på som særleg sentrale, kva metodar som vart brukt i arbeid med omgrepslæring, og om korleis dei opplevde elevane si forståing av faglege omgrep. Det vart gjort lydopptak av intervjua, og opptaka vart transkribert. Dei transkriberte intervjua vart deretter koda og kategorisert.

Det empiriske materialet vart så analysert i lys av eit teoretisk rammeverk om omgrepslæring i fag.

Sidan studien har eit mål om å kartleggja og drøfta noko det finst lite kunnskap om frå før, har studien har ei induktiv tilnærming, som inneber at det har vorte utført ei datadriven koding. Koding inneber ei meiningskondensering der målet er å skildra og fortolka meiningsinnhald (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Gjennom koding kan ein bryta ned teksten i mindre einingar, og ved hjelp av hermeneutisk teksttolking kan ein forstå og gje mening til den opphavlege teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Undersøkinga er difor gjennomført ved bruk av hermeneutisk metode. I den hermeneutiske fortolkningsprosessen er samanhengen mellom det empiriske materialet, konteksten som denne empirien inngår i, og forskaren si førforståing sentral. Ved å skifta mellom å tolka frå heilskapen til dei einskilde delane av empirien vil ein bli i stand til å forstå både innhald og samanhengar. Fortolkinga blir utvikla gjennom ein vekselverknad mellom delar og heilskap, det er dette som er den hermeneutiske sirkelen, eller hermeneutiske spiralen. Dette inneber også at fortolkingar må grunnjævast ved å visa til tolkingar både av enkeltdelar av teksten og samanhengen med heilskapen (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010, s. 364–365).

Etter ei første gjennomlesing av materialet vart alle utsegner som kunne knyttast til omgrepslæring og bruk av samfunnsfaglege omgrep, markert. I neste omgang vart desse utsegnene koda og sortert i ulike kategoriar knytt til forskingsspørsmåla. Desse kategoriane var omgrepslæringa sin plass i faget, lærarane sitt medvit om fagomgrep og omgrepslæring, undervisningsmetodar og barn si forståing og respons på omgrepslæring. Under desse hovudkategoriane vart det laga underkategoriar som viste korleis utsegner under dei ulike kategoriane kunne gå i ulike retningar, til dømes om omgrepslæring vart oppfatta som viktig eller mindre viktig. Denne kodingsprosessen gav eit oversyn over hovudinnhald og variasjonar i materialet som igjen gav grunnlag for å drøfta resultatata i lys av det teoretiske rammeverket (Johannessen et al., 2010, s. 364–365).

Det kan vera mange potensielle feilkjelder og metodiske problem knytt til å samla inn data med intervju. Til dømes kan respondentane bli påverka av intervjusituasjonen, og dei kan gje svar som dei trur blir forventa av dei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20–21). Intervjuguiden var utforma for å samla informasjon om ei rekkje ulike tema knytt til samfunnsfag i småskulen. Dette kan ha vore til hinder for å gå djupare inn i ein del sider ved omgrepslæring. Men på den andre sida kan dette ha ført til at omgrepslæring vart sett inn i ein større fagleg kontekst og sett i samheng med andre sider ved undervisninga. Enkelte informantar trekte spontant fram omgrepslæring utan å ha vorte spurde om det direkte og utan å vera førebudd på at intervjuet skulle handla om dette. Slike spontane utsegner

kan vera med på å gje eit meir realistisk bilete av omgrepslæringa sin plass i faget enn det ein ville fått med ei undersøking som fokuserte særskilt på dette temaet.

RESULTAT OG DRØFTING

Omgrepslæringa sin plass i samfunnsfaget

Eit viktig mål med undersøkinga dette kapittelet er basert på, er å få kunnskap om kva plass samfunnsfaglege omgrep og omgrepslæring har i undervisninga i småskulen. Det er grunn til å tru at lærarane sitt medvit om bruk av fagomgrep vil vera styrande for både omfanget av og innhaldet i omgrepslæringa. Det er difor viktig å prøva å få svar på om lærarane har eit klårt medvit om omgrepslæringa si rolle i faget, og i kor stor grad omgrepslæring er ein del av undervisninga. Informantane hadde ikkje fått opplyst på førehand at dei ville bli spurt om omgrepslæring. Tema for intervjuet var begynnarpplæring i samfunnsfag. Spørsmåla var opne og tok sikte på å samla data ganske breitt om samfunnsfagundervisning på dei yngste årstrinna. Midt i intervjuet var det nokre spørsmål som var knytt til faglege omgrep og omgrepslæring.

Informantane fekk først i intervjuet opne spørsmål om kva dei tenkjer på når dei høyrer om «begynnarpplæring i samfunnsfag», og kva dei meiner er det viktigaste i faget på 1.–4. trinn. Etter desse spørsmål var det ca. ein tredel av lærarane som uoppmoda nemnde omgrepslæring, utan at intervjuar på førehand hadde nemnt temaet. Det er vanskeleg å talfesta dette meir nøyaktig, for alle svara er ikkje like klare og presise. Men nokre av informantane var svært tydelege i sine svar, slik som desse tre:

Da tenker jeg at begreper er veldig viktig.

Da tenker jeg mye grunnleggende begreper. [...] Som vi har jobbet en del med.

Da tenker jeg det er viktig å få på plass mye begreper [...] over veldig mye på begreper.

Då lærarane seinare i intervjuet fekk direkte spørsmål om korleis dei arbeidde med omgrepslæring, svarte også så godt som alle lærarane at det var ein vesentleg del av begynnarpplæringa i samfunnsfag. Eit stort fleirtal av informantane viste gjennom sine svar at dei var medvitne både om at omgrepa hadde ei sentral rolle i faget, og om korleis dei skulle arbeida med omgrep i faget.

Nokre få av lærarane meiner likevel at samfunnsfagleg omgrepslæring har ein relativt liten plass i faget, og at dette handlar om at samfunnsfag generelt blir nedprioritert på dei yngste årstrinna: «Vi er jo veldig flinke til å bruke begrep i realfag,

men vi har kanskje en vei å gå når det gjelder samfunnsfaglige begrep. Men vi snakker jo om innholdet, det er jo kjempeviktig.» To av lærarane gjev også uttrykk for at dette handlar om prioritering, og at samfunnsfaglege omgrep blir lite vektlagt fordi andre ting blir sett på som viktigare:

Men i forhold til begrepene og sånn, så er jeg sikkert for dårlig til å få inn samfunnsfaglige begrep. [...] Det handler jo om hva man ønsker å prioritere. [...] Jeg har valgt å ikke gjøre det fordi det er så mye som skal inn. Vi er liksom på norsk og matematikk først og så kommer det etter hvert som en naturlig del av det, tenker jeg.

Fleire lærarar peikar på at grunnleggjande lese-, skrive- og rekneopplæring har høgast prioritet på småtrinnet. Det er ei utbreidd oppfatning at det viktigaste er at elevane lærer seg å lesa, skriva og rekna. Dermed blir samfunnsfag sett på som eit støttefag som skal bidra til opplæring i basisfaga, til dømes med lesetrening og munnleg samtale. Dette kan vera noko av grunnen til at samfunnsfaget ser ut til å vera litt «utdydeleg» som fag for mange, særleg i 1. og 2. klasse. På mange skular er samfunnsfag ikkje definert som eit eige fag, men slått saman med naturfag. Fleire skular har etablert nye «fag», til dømes med namn som «tema» som inkluderer både samfunnsfag og naturfag. Dette kan dels ha samanheng med at dei store lærebokforlaga har hatt tradisjon for å gje ut felles lærebøker for naturfag og samfunnsfag. Her kan det også trekkjast liner tilbake til tradisjonar frå «O-fag», orienteringsfag, som var ein kombinasjon av desse to faga, og som var ein del av læreplanen for barnetrinnet fram til 1997. Svara frå lærarane viser også at nokre få av lærarane ikkje har eit heilt klårt medvit om faglege skilje mellom samfunnsfag og naturfag. Nokre av dei trekkjer inn naturfagleg innhald når dei snakkar om kva som er sentrale tema i samfunnsfag, som til dømes kunnskap om kroppen og om dyr og årstider, noko denne læraren gjev klårt uttrykk for: «Høst og vår og vinter og sommer. Det tror jeg vi kommer til å gjennomgå. Det er kanskje naturfag det? Ikke samfunnsfag [...] Ja, det er så vanskelig, for det går litt i ett det der, vet du.»

Nokre få bakgrunnsfaktorar om informantane vart registrert, mellom anna kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring. Ikkje alle lærarar som underviser i samfunnsfag, har utdanning i faget, omtrent to tredelar av informantane hadde samfunnsfaglege emne som ein del av utdanninga. Men det er ingen klår samanheng mellom samfunnsfagleg utdanning og vektlegging av omgrepslæring i undervisninga. Ein kunne kanskje ha venta at samfunnsfagleg utdanning ville ha lagt grunnlag for større vekt på arbeid med faglege omgrep, men slik var det ikkje. Det var ein viss tendens til at yngre lærarar i større grad la vekt på omgrepslæring, men det er for mange uklære svar til at det kan peikast på eit tydeleg mønster.

Undervisningsmetodar

For å få innsikt i omgrepslæringa si rolle i faget er det viktig å få eit bilete av kva lærarane gjer i praksis. Kva gjer lærarane konkret når dei brukar fagomgrep i undervisninga, kva slags undervisningsmetodar blir brukt, og korleis arbeider elevane med omgrepa?

Nokre få av lærarane kan fortelja at dei brukar særskilte metodar som er retta spesielt mot omgrepslæring. Dei brukar konkrete og målretta metodar som skal øva opp elevane si forståing av bestemte faglege omgrep, og som blir brukt i undervisningsøker eller sekvensar med eit spesifikt fokus på fagomgrep. Ein lærar fortel at «vi har brukt tegning som en del. Så har vi hatt tokolonnotat, et begrep og forklar». Her skulle elevane forklåra omgrep med både eigne ord og med teikningar. Ein annan lærar fortel om ein metode som legg vekt på at elevane skal bruka eigne ord for å skapa mening og forståing omkring omgrepa, som ei oppfølging av undervisning om eit tema. Samtale i klassen blir følgd opp av samtale mellom elevar, der elevane forklårar omgrep for kvarandre.

Vi snakker jo om det. Vi prøver å forklare det og så prøver elevene å forklare det for hverandre. At de får sagt det med sine ord i stedet for. [...] Vi har for eksempel hatt aliasspill med begrepet bak på tavla, med noe som vi har gjennomgått, også skal elevene prøve å forklare begrepet uten å bruke ordet.

Ein annan metode, bruk av tankekart, hadde også som mål å knyta saman omgrep og å knyta saman omgrep med barn sine erfaringar og forkunnskapar:

[...] Vi lager litt sånn tankekart. Det blir jo veldig elementært i første, da. [...] Mye med tankekart, ja. For eksempel så kan det hende at vi skriver opp familie på tavla, også kommer det masse stråler ut som ei sol. Ehh. At du kan ha for eksempel tante, og hva er ei tante? Det kan jo være søstera til mamma eller pappa for eksempel. Ehh. Hva er et hus for noe, for eksempel? Det kan jo være mange forskjellige plasser vi bor.

Fleirtalet av lærarane har derimot ikkje nokon systematisk bruk av særskilde metodar for omgrepslæring. Dei uttrykkjer at omgrepslæring er ein integrert del av faget og som regel ikkje blir skilt ut som ein spesifikk læringsaktivitet. Dette er også understreka av tidlegare forskning (Mathé, 2015, s. 69). Læring av nye omgrep er naturleg knytt til læring om fagleg innhald. Dette peikar også i retning av at lærarane ser på omgrepslæring som noko anna eller noko meir enn berre språkleg læring og utviding av vokabular. Presentasjon av nye ord blir knytt til fagleg innhald, og nye omgrep blir gjerne introdusert i samband med nye tema. Fleire

informantar legg vekt på progresjon og langsiktig arbeid med omgrepsutvikling. Det er ikkje nødvendigvis eit mål at elevane skal få ei utfyllande forståing for alle nye omgrep med det same, men når omgrep blir gjentatt og brukt over tid, greier elevane å knyta dei til fagleg innhald: «Ord og begrepslæring kommer etter hvert av seg selv. Vi snakker jo om begreper i samfunnsfag, og bruker samfunnsfaglige begrep, og etter hvert da så lærer ungene seg det.» Dette er ein måte å tilnærma seg omgrep på som dei fleste lærarane brukar. Bruk av omgrep i undervisning, oppgåver og samtalar gjer at elevane gradvis tileignar seg omgrepa.

Eit gjennomgåande trekk er at lærarane tar utgangspunkt i omgrep og fenomen som elevane kjenner frå før, når nye faglege omgrep skal forklårast og diskuteraast. Tväråna (2018) har visst korleis barn sine diskusjonar om omgrepet «rettferdig» kan vera ein innfallsvinkel til kritisk tenking, samstundes som det kan skapa forståing for eit fagleg omgrep «not as a stated or explained fact or viewpoint but as a contested concept that needs critical examination» (Tväråna, 2018, s. 43). Også fleire lærarar i denne undersøkinga viser til «rettferdig» som eit av dei sentrale omgrepa i faget. Eit døme på dette er når «rettferdig» og «urettferdig» blir brukt til å skapa forståing for kva demokrati er. Demokrati blir framstilt som eit rettferdig system der alle får delta, medan mangel på demokrati blir framstilt som urettferdig. «Rettferdig» og «urettferdig» er både kjent og gjerne også mykje brukt av barn i denne alderen. Elevane kan ha klare oppfatningar av kva som er rettferdig, og kva som ikkje er det.

Men ordene deres er jo rettferdig og urettferdig, så dersom man bruker ordene de har, og setter inn i sammenhenger. For eksempel dette med å stemme over hvilken filmsnutt man skal se mens man spiser, hvor man har noen å velge mellom, for så at alle får velge den de helst vil se.

Dette er eit ganske tydeleg døme på ei kopling mellom elevane sine kvardagsomgrep og faglege omgrep eller mellom spontane omgrep og vitskapelege omgrep (Vygotskij, 2001; Øzerk, 1996). Korleis koplinga blir gjort, og kva som kjem først og sist, er derimot ikkje alltid like tydeleg. I tillegg til å ta utgangspunkt i elevane sine kvardagsomgrep er konkretisering ved bruk av døme eit viktig verkemiddel. For å utvikla forståing for omgrepet demokrati er det mange lærarar som brukar døme frå skuledemokratiet. Dette handlar også om kontekstualisering, at nye omgrep blir sett inn i ein samanheng som elevane kjenner frå før.

Må forklare med de nære tingene, ting elevene kjenner. For eksempel begrepet demokrati må forklares med elevråd og klasseråd. Alle begreper trenger å settes i kontekst, med de tingene de allerede forstår.

Konkretiseringa kan også knytast til aktivitetar som elevane deltar i, eller til praktiske øvingar i klasserommet. Også her er demokrati eit omgrep som er sentralt.

[...] hvis vi for eksempel skal ha en avstemning i klassen, at vi skal ha litt elevmedvirkning, så kan man si: «Nå fikk dere bestemme, hva er det for noe?» Kanskje det er noen som vet hva det er, ja, det er demokrati, f.eks. Og det er veldig lurt for å bevisstgjøre dem. Si at: «Nå fikk dere bestemme, det er demokrati, alle får bestemme, men flertallet bestemmer.»

Konkretisering og eksemplifisering av demokrati kan også løftast ut av skulen og klasserommet. Berre to av lærarane nemner konkret at dei har snakka om demokrati eller det politiske systemet på nasjonalt nivå. I den samanhengen vart det lagt vekt på omgrepa konge og statsminister fordi dei kunne konkretiserast ved å bli knytt til personar som elevane kjente til. Det er langt fleire lærarar som trekkjer fram lokaldemokratiet som eit tema dei har arbeidd med. Også her har konkretisering ved hjelp av personar og symbol vore viktig: «snakket litt om kommunen, hvem som er ordfører, og tegne kommunevåpenet.» Dette understrekar at lærarane er svært opptatt av prinsippet om å gå frå det nære til det fjerne og frå det kjende til det ukjende i undervisninga. Dette er eit kjent og gammalt pedagogisk prinsipp, men det kan sjå ut som om lærarane på dei yngste årstrinna i liten grad går ut i det fjerne og ukjende, men held seg til det nære og kjende. Ei slik tilnærming kan gjera omgrepslæringa konkret og knytt til elevane si livsverd, men kan også vera eit hinder for abstraksjon og for å kopla omgrepa til større kontekstar. Læringa går nok i mange tilfelle lenger enn det Ausubel (2000) kallar representasjonslæring, og over til omgrepsassimilering, der omgrepa blir knytt saman med barnet si eksisterande forståing. Men det er nok vanskelegare å finna teikn til proposisjonslæring som inneber at omgrepa er med på å skapa ei ny og meir samansett forståing hjå eleven.

Sitata ovanfor viser at «demokrati» er eit fagomgrep som går att i datamaterialet, og demokrati peikar seg klårt ut når lærarane blir bedne om å trekkja fram sentrale fagomgrep. 22 av dei 30 informantane nemnde *demokrati* då dei vart spurt om å gje døme på samfunnsfaglege omgrep som dei arbeider med: «Demokrati snakker vi jo om tidlig, allerede når vi lager klasseregler.» Elles blir mange ulike faglege omgrep trekt fram, også mange abstrakte omgrep. Nokre av dei som blir nemnt, er empati, likeverd, roller, rettigheter. Også meir konkrete omgrep knytt til bestemte roller eller funksjonar, til dømes kommune, ordfører, statsminister, blir nemnt.

Mange samfunnsfaglege omgrep som er sentrale på dei yngste årstrinna, inngår også i daglegspråket, til dømes familie. I arbeidet med dei meir

abstrakte omgrepa kjem skiljet mellom vitenskaplege og spontane omgrep klårare til syne:

For eksempel empati, de skjønner hva det handler om hvis man snakker om det, men ingen av elevene som bruker ordet empati. Vi prøver å bruke det da, siden vi har hatt om det, men da må vi ofte forklare det samtidig som vi bruker det – husker du hva det var?

Den mest vanlege måten å arbeida med faglege omgrep på er gjennom samtale i klassen: «Øver veldig mye på begreper, og det med refleksjon og samtaler.» Det kan vera ved at læraren forklårar og definerer omgrep, eller ved at eleven prøver å forklåra eller diskutera innhald i omgrep. Når nye og vanskelege omgrep dukkar opp, blir dei forklårt eller diskutert i klassen:

[...] ofte når vi går gjennom tekster, så stopper vi opp på de ordene som vi tror de kanskje ikke helt vet hva betyr, da. Så da spør vi ofte, ja for eksempel miljø, da. Hva betyr miljø? Så det er sånne vanskelige ord som vi stopper opp på, da. Hva betyr verden? Hva betyr land?

Her kan det identifiserast to ulike strategiar i arbeidet med å læra omgrep. Den eine kan kallast ei deduktiv tilnærming, der læraren definerer det generelle omgrepet og elevane deretter prøver å knyta omgrepet til døme eller erfaringar. Den induktive tilnærminga startar med elevane sine refleksjonar og diskusjonar som ein deretter prøver å knyta til generelle omgrep (Machila et al., 2018). Det er ikkje alltid like lett å skilja klårt mellom desse tilnærmingane, ofte blir begge brukt i ei veksling mellom induktiv og deduktiv metode. I arbeid med eit omgrep kan det skifta fram og tilbake mellom læraren si forklåring og elevane sine refleksjonar: «Jeg prøver å gå gjennom et begrep, da, på en slik måte at de får snakke litt først, og så er det ikke alle som forstår like mye, så jeg prøver å forklåre litt og utdype, da.» Det ser likevel ut til at den mest utbreidde metoden er den deduktive tilnærminga, der læraren først definerer eller forklårar: «Ja, for man sier jo begrepet, og så forklarer man etterpå hva det betyr, så henger de fleste på.» Ofte vil forklåringar og definisjonar bli følgt opp med diskusjonar eller oppgåver der elevane skal gjenta eller forklåra det læraren har definert, eller dei skal reflektera over definisjonen og finna døme.

Elevene lærer samfunnsfaglige begrep under diskusjoner. Ved hver introduksjon til nytt tema forklares hvert nye ord veldig grundig. Under arbeid med barnas rettigheter snakket vi for eksempel om hva de ulike rettighetene betyr,

og forklarte eventuelle vanskelige ord, før elevene så fikk tegne sin egen oppfatelse av den bestemte rettigheten vi gikk gjennom.

Dette viser ei deduktiv tilnærming der læraren først forklarar nye omgrep. Etter å ha fått ein definisjon kan elevane knyta sine refleksjonar til det omgrepet. Val av strategi har til dels samanheng med kva slags omgrep det er snakk om. Nokre omgrep er ukjende og abstrakte, som i dette tilfellet «rettigheit», og det blir difor valt ei deduktiv tilnærming «fordi at samfunnsfag har jo en del vanskelige begreper, som det kanskje er viktig å definere og begrunne og snakke litt rundt». Ved læring om fagomgrep som er kjende for elevane frå før, til dømes «familie», kan ein induktiv strategi veljast. Men også meir grunnleggjande idear om barn si læring og evne til å bruka fagomgrep er avgjerande for lærarane sin bruk av fagomgrep, og tilnærming til omgrepslæring spelar ei rolle. Det blir diskutert nedanfor.

Elevane si forståing av faglege omgrep

Informantane uttrykkjer at bruk av fagomgrep i faglege samtalar er den mest vanlege tilnærminga til omgrepslæring i klasserommet. I slike dialogar vil elevane si forståing av faglege omgrep kunne koma til uttrykk, og lærarane vil kunne danna seg eit inntrykk av korleis elevane responderer på undervisninga. Lærarane har nokså ulike oppfatningar av elevane si omgrepsforståing og deira føresetnader for abstrakt tenking. Dei fleste informantane har likevel ei positiv vurdering av elevane si evne til å tileigna seg omgrep. Nokre meiner at elevane er i stand til å læra relativt kompliserte og abstrakte omgrep: «Generelt synes jeg elevene forstår begreper i samfunnsfag godt og er i stand til å ta i bruk begrepene på egnede måter.» Andre meiner det er vanskeleg for elevane å tileigna seg faglege omgrep og å kunne bruka dei sjølvstendig:

Var litt innom det [demokrati] da det var stortingsvalg, men det er for det første veldig få som vet hva det snakkes om, så du får veldig dårlige diskusjoner. Du får noen få som har litt peiling, så sitter det altfor mange og ikke skjønner bæra.

Det blir også hevda at elevane si evne til å tenkja abstrakt og bruka fagomgrep til å snakka generelt om omgrep ikkje er særleg godt utvikla. Ifølgje denne informanten greier elevane stort sett berre å tileigna seg kunnskap som er konkret i form av døme. Å kopla konkrete døme til abstrakte omgrep blir vanskeleg:

Til og med når jeg underviste i fjerde i fjor, var det litt for abstrakt å snakke om et demokrati. De må ha uendelig mange eksempel, og mye å relatere det til, de

må se det og gjør det og kjenne det. Det kan jo ikke bare bli lest i boka, for da skjønner de det ikke.

Lærarane har som nemnt varierende synspunkt på kva rolle omgrepslæringa skal ha i faget. Dette ser ut til å henga saman med lærarane si oppfatning av elevane si evne til å forstå faglege omgrep. Det er stor variasjon i korleis lærarane vurderer elevane si forståing av fagomgrep, og mange poengterer at det er stor skilnad mellom elevane. Møtet mellom barna sine kvardagsomgrep og fagspråket, eller mellom spontane og vitskaplege omgrep, blir problematisert av nokre få lærarar:

Jeg vil si at det er veldig vanskelig for elevene på 1. trinn å forstå disse begrepene. Selv om vi har snakket veldig masse om blant annet demokrati, snakket mye om dette rundt valget som var i høst. Vi har også snakket en god del om empati, og hvordan man viser empati for hverandre. Men selv om vi har jobbet en del med slike begreper, så merker jeg at det er vanskelig for elevene å lære seg disse. Og det tror jeg kan ha noe å gjøre med at de ikke hører og bruker disse begrepene hver dag.

Det er intervju med relativt mange informantar som ligg til grunn for denne studien. I det samla materialet var det ikkje lett å finna klare samanhengar mellom bakgrunnsfaktorar, som alder eller utdanning, og svara som vart gjevne. Det var heller ikkje mange tydelege mønster i når det gjaldt korleis informantane svara på ulike spørsmål. Men her er det eitt viktig unnatak. Dei informantane som hadde den mest positive vurderinga av elevane si læringsevne og kunnskapsnivå, var også dei som var mest opptatt av omgrepslæring, og som i størst grad arbeidde systematisk med dette. Her er det ikkje heilt lett å telja opp og samanlikna svar, sidan det ikkje er klare svaralternativ og informantane hadde mange ulike måtar å uttrykkja sine svar på. Likevel gjev materialet grunnlag for å hevda at åtte av lærarane hadde svar som gav uttrykk for at dei var opptatt av omgrepslæring, at dei brukte spesifikke metodar i dette arbeidet, og at dei hadde ei svært positiv vurdering av elevane si evne til å forstå og bruka fagomgrep. Desse lærarane hadde gjennomgåande ei positiv vurdering av elevane si faglege forståing og evne til å bruka abstrakte eller generaliserande omgrep. Det kan vera fleire måtar å tolka dette på. Det kan henda at dei lærarane som i størst grad gjennomførte undervisning med vekt på omgrepslæring, også var dei som i størst grad hadde grunnlag for å avdekka elevane sine kunnskapar og omgrepsforståing. Men det kan også henda at dei som i utgangspunktet hadde størst tiltru til elevane sine evner, i større grad la vekt på fagomgrep og kanskje på meir avanserte former for undervisning. Det finst også forskning som viser at høge forventningar frå læraren kan gje positivt

utslag på elevane si læring og på motivasjonen for å tileigna seg ny kunnskap. Dette er ein effekt ein kan sjå innanfor mange fagområde og på ulike alderstrinn (Wang, Rubie-Davies & Meissel, 2018). Dette funnet kan peika i retning av at det kan vera eit potensial for å oppnå meir læring blant dei yngste elevane ved systematisk og gjennomtenkt arbeid med omgrepslæring og ved ikkje å undervurdere elevane si evne til å læra og faglege omgrep.

Omgrepslæring – memorering av ord og fakta eller ein veg til fagleg progresjon?

Det samla datamaterialet i denne studien gjev eit bilete av lærarar som er opptatt av omgrepslæring og meiner det har ein viktig plass i faget. Men dei har likevel mange ulike oppfatningar og erfaringar, og kva dei forstår med omgrepslæring, og korleis dei ser på fagomgrep sin plass i undervisninga, er ikkje eintydig. Nokre få av lærarane kan synast å verka lite medvitne om korleis ein kan driva undervisning om og med omgrep. For ein del er det heller ikkje klårt om det på dette nivået eksisterer noko skilje mellom ord og omgrep, eller om det kan skiljast mellom fagleg læring og språkleg læring. Nokre få av lærarane snakkar om å læra omgrep som å læra kva ord tyder: «Når jeg vet at ord er ukjent for målgruppa, må man stoppe opp og spørre ‘Vet dere hva det betyr?’, for så å arbeide videre herfra.» Dette treng likevel ikkje vera eit uttrykk for manglande medvit om fagopplæring og språkopplæring. Tidlegare forskning har vist at det kan vera vanskeleg å skilja mellom fagleg omgrepslæring og språkleg læring (Ílter, 2017; Stolare, 2015a). Dette viser seg også i denne undersøkinga, og funna gjev også grunn til å spørja om distinksjonen mellom språkleg og fagleg læring eigentleg er interessant. Det treng ikkje nødvendigvis å vera viktig eller fruktbart å skilja mellom læring for å utvida vokabularet og læring for å oppnå fagleg kunnskap. Omgrepslæring i samfunnsfag på dette nivået handlar, som Ílter (2017) har vist, om både språk og fag. Det er rimeleg å tolka utsegner frå eit fleirtal av lærarane i retning av at dei ser på fagomgrep både som ord som skal lærast, og som faglege byggjesteinar som skal bidra til å byggja opp kunnskap på lang sikt. Dette uttrykkjer også eit syn på at språkleg læring er ein føresetnad for fagleg læring, og at ein må tenkja langsiktig progresjon i samband med omgrepslæring.

Arevik og Hartzell (2007) hevdar at elevar i mange tilfelle får servert ferdige omgrepsdefinisjonar av læraren utan at omgrepa blir diskutert, utan at elevane frå sjansen til å tenkja sjølvstendig, og utan at omgrepa blir sett inn i ein kontekst. Det skjer nok til ein viss grad også i undervisninga til lærarane som er med i denne undersøkinga. Men særleg for den aldersgruppa det er tale om her, er det truleg vanskeleg å unngå at det blir mange forklåringar og definisjonar. Det treng likevel ikkje vera

til hinder for undring, refleksjon og ei utforskande tilnærming. Me har også sett at mange lærarar skiftar mellom å gje definisjonar og å la elevane reflektera og resonnera i ei veksling mellom ei induktiv og deduktiv tilnærming (Øzerk, 2011).

Gjennomgåande legg lærarane i undersøkinga stor vekt på omgrepslæring knytt til fagleg innhald. I dei fleste tilfelle er det ikkje snakk om «pugging» av ord som elevane skal hugsa og forstå kva tyder. Det blir fokusert på innhald, mange gonger på variasjonar i innhald, omgrepa blir sett inn i ein fagleg og samfunnsmessig kontekst og knytt til elevane sine erfaringar og eksisterande omgrep. Abstrakte omgrep blir også av mange forsøkt knytt til konkrete hendingar og erfaringar hjå elevane.

Omgrepslæringa går difor føre seg på fleire nivå. Det er eit visst innslag av det som kan kallast representasjonslæring (Ausubel, 2000), eller det Arevik og Hartzell (2007) kallar det språkleg skildrande nivået. For enkelte lærarar handlar undervisninga meir om å læra kva einskildord tyder, enn om å bruka fagomgrep for å oppnå fagleg forståing og samanheng. Det blir lagt fram ferdige orddefinisjonar, der det er vanskeleg for elevane å få sjansen til refleksjon eller sjølvstendig tilnærming til omgrep. Det er forklåring av einskildord, meir enn å laga samanhengar mellom omgrep. Likevel er hovudintrykket at lærarane langt i større grad legg vekt på det som kan kallast omgrepsdanning (Ausubel, 2000), der elevane arbeider med innhald i omgrep og kva som kjenneteiknar omgrepa. Lærarane er også opptatt av å knyta fagomgrepa saman med elevane sine eksisterande kvardagslege omgrep. Hjå nokre elevar må ein kunne forvente at det går føre seg ei form for assimilering av omgrep, der kvardagslege omgrep gjev grunnlag for utvikling av fagleg omgrepsforståing, og der faglege omgrep gjev nytt innhald til elevane sine eksisterande omgrep (Ausubel, 2000).

Sjølv om lærarane er opptatt av kontekst og fagleg innhald, ser det likevel ut som om omgrepa langt på veg blir trekte inn i undervisninga kvar for seg, og at fagomgrep ikkje nødvendigvis blir kopla til andre fagomgrep. Dette tyder at det kan vera eit stykke att til det som Ausubel karakteriserer som proposisjonslæring, der omgrep og idear blir knytt til eleven sin kognitive struktur og er med på å skapa ei ny samansett meining (Ausubel, 2000). Men det som blir undersøkt her, er læring på eit svært tidleg stadium, ein kan difor ikkje sjå bort frå at også faktabasert læring kan leggja grunnlaget for proposisjonslæring på lengre sikt. Fleire lærarar vektlegg progresjon og læreplanens spiralprinsipp i arbeidet med faglege omgrep.

De forstår veldig mye, men de trenger en del hjelp i starten, ordet forventninger er vanskelig ord, verdier er vanskelig, roller det der med at de har på seg ulike, altså har ulike roller her og hjemme, det er sånn som må jobbes veldig

mye med. Og det er kanskje derfor det kommer igjen hvert år, og det er det spiralprinsippet at det må, alle begreper er vanskelig å forstå til å begynne med, du må gjøre det enkelt, og så kan man pakke på det mer etter hvert, altså utvide begrepet og betydningen senere, da.

Bruk og forståing av faglege omgrep utviklar seg over tid, og både undervisning og elevar si forståing vil vera ulik på ulike trinn. Omgrepslæring kan også analyserast i spennet mellom omgrepsinnretta læring og faktainnretta læring (Øzerk, 2011). Fakta har ein viktig plass i undervisninga og er også ein føresetnad for å forstå abstrakte omgrep og samanhengar mellom omgrep. Lærarane si vektlegging av progresjon peikar i retning av ei omgrepsinnretta læring der fakta ikkje er lausrivne frå samanhengen, men støttar opp om eit langsiktig arbeid med omgrep og fagleg samanheng.

HØGARE AMBISJONAR KAN GJE BETRE OMGREPSLÆRING

Utgangspunktet for denne artikkelen var eit mål om å finna ut kva plass omgrepslæring har i samfunnsfaget i 1.–4. klasse, og på kva måte lærarar underviser om og med faglege omgrep. Undersøkinga viser at eit fleirtal av lærarane er opptatt av omgrepslæring og meiner det må ha ein sentral plass i samfunnsfag, også på dei yngste årstrinna. Fleire informantar trekkjer uoppmoda fram arbeid med omgrep som det viktigaste i faget dei første åra. Det er likevel stor variasjon i lærarane sine synspunkt, arbeidsmåtar og erfaringar. Nokre lærarar nyttar spesifikke metodar for omgrepslæring. Men for dei fleste har omgrepslæringa form av samtalar om nye omgrep som blir sett inn i ein fagleg samanheng. Det er også stor variasjon i lærarane si oppfatning av elevar si evne til å forstå og bruka fagomgrep.

Ein del tidlegare forskning på omgrepslæring i samfunnsfag har fokusert på skiljet mellom språkleg læring og fagleg læring og meint at det er eit problem at undervisninga fokuserer meir på språkleg læring enn på fagleg omgrepslæring. I dette kapittelet har det vorte argumentert for at dette skiljet ikkje treng vera særleg interessant eller fruktbart. Omgrepslæring vil nødvendigvis også innebera språkleg læring, og kanskje særleg for dei yngste elevane. Mange lærarar legg vekt på progresjon og langsiktig tenking i arbeid med fagomgrep. Det som for elevane på eit tidleg stadium kunne opplevast som å læra eit nytt ord, kunne likevel på lengre sikt vera ein del av fagleg læring og utvikling av forståing for faglege omgrep.

I staden for å studera læring som språk eller som fag kan det difor vera vel så interessant å sjå på korleis lærarar og elevar arbeider med nye omgrep, og kva slags faglege samanhengar omgrepa blir sett inn i. Lærarar som hadde stor tiltru til elevane si evne til å læra abstrakte omgrep, brukte oftare systematiske metodar

for omgrepslæring. Dei nytta også ei induktiv tilnærming med vekt på refleksjon og kopling til elevane sine egne erfaringar og kvardagsomgrep. Desse lærarane opplevde også at elevane utvikla forståing og hadde utbyte av undervisninga. Dei lærarane som hadde lågare forventningar til elevane, brukte i større grad ei deduktiv tilnærming med formidling av definisjonar og ferdige forklåringar til elevane. Undersøkinga tyder difor på at det kan vera potensial for å oppnå meir læring blant dei yngste elevane ved systematisk og gjennomtenkt arbeid med omgrepslæring og ved ikkje å undervurdera elevane si evne til å læra og faglege omgrep.

REFERANSAR

- Arevik, S. & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt: En bok om begreppsbaserad undervisning*. HLS förlag.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Acad. Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Chadwick, D. (red.). (2009). *Approaches to Building Conceptual Understandings* (Vol. 1). Ministry of Education, New Zealand.
- Cooper, H. (2007). *History 3–11: A guide for teachers*. David Fulton Publishers.
- Dixon, L. & Hales, A. (2014). *Bringing history alive through local people and places: A guide for primary school teachers*. Routledge.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Harnett, P. (2007). Teaching Emotive and Controversial History to 3–7 Year Olds: A report for the Historical Association. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7(1), 1–24. <https://www.history.org.uk/publications/categories/304/resource/4862/the-international-journal-volume-7-number-1>
- Hermansen, C. N. (2019). *Språklæring eller samfunnsfagslæring?* [Masteroppgave]. NTNU, Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610155>
- İlter, İ. (2017). Concept-Teaching Practices in Social Studies Classrooms: Teacher Support for Enhancing the Development of Students' Vocabulary. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1135–1164. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0343>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Machila, N., Sompá, M., Muleya, G. & Pitsoe, V. (2018). Teachers' Understanding and Attitudes Towards Inductive and Deductive Approaches to Teaching Social Sciences. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 1(2), 120–137. <https://journals.unza.zm/index.php/mjlsse/article/view/94>

- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, 1, 68–72. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepen/>
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagsdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Overrein, P. & Smidt, J. (2010). Begrep og makt: Begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 231–254). Tapir Akademisk Forlag.
- Rudnert, J. (2019). *Bland stenyxor och tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. Malmö universitet.
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule: Eit forskningsoversyn. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142–163. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347>
- Stolare, M. (2015a). SO-ämnenas språkliga karaktär. Läs- & skrivportalen. Skolverket. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:874863/FULLTEXT01.pdf>
- Stolare, M. (2015b). Ord och begrepp i SO-ämnena. Läs- & skrivportalen. Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevs_larande_SO/del_03/
- Suonuuti, H. (2020). *Termlosen: Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*. Språkrådet.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet: Et møte mellom fag og hverdag: Grunnlaget for en lærende skole*. Praxis i samarbeid med Norsk lærerlag og Bokklubben Bedre skole.
- Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 8(4), 43–64. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19077>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational research and evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkopfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I A. C. Thurmann-Moe, E. L. Dale, K. Øzerk & I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk forlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan: Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte* (bind 2). Cappelen Akademisk Forlag.