

Begrepsforståelse i samfunnsfag

Et case fra en klasse i videregående skole

Linn Olesen Anderberg



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2009

Forord

Det er med glede jeg opplever endelig å ha fullført denne masteroppgaven. Det har vært en utfordrende og lærerik prosess.

Nå gleder jeg meg til å komme ut i skolen for å utfolde meg som samfunnsfagdidaktiker.

Jeg vil benytte anledningen til å takke Frøydis Hertzberg for oppmuntring underveis i prosessen samt meningsfylt veiledning.

Mine nærmeste har også vært til uvurderlig støtte og motivasjon gjennom hele prosessen, tusen takk til dere for det. Dere betyr alt.

Oslo, 24. mai 2009

Linn Olesen Anderberg

Innhold

FORORD	3
INNHold.....	5
1. INNLEDNING	7
1.1 AKTUALISERING OG BEGRUNNELSE.....	7
1.2 KUNNSKAPSLØFTET.....	7
1.2.1 Begrepslære.....	7
2. TEORI	11
2.1 SOSIOLOGI, FUNKSJONALISME, SOSIALT SYSTEM	11
2.2 SOSIALE SYSTEM	12
2.2.1 Sosiale posisjoner.....	14
2.3 STRUKTUR, FUNKSJON, ROLLE, NORM, SANKSJON	14
2.3.1 Struktur.....	14
2.3.2 Funksjon og rolle	15
2.3.3 Norm og sanksjon.....	16
2.4 FELLESTREKK VED FAGSPESIFIKK SKRIVING.....	18
2.5 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	20
3. METODE.....	21
3.1 KVALITATIV METODE	21
3.2 UTVALG AV ELEVER OG TEKSTER	22
3.2.1 Problemstilling	23
3.3 ANALYTISK FREMGANGSMÅTE/VALG AV METODE.....	23
3.4 INNDELING I KATEGORIER	25
3.5 HERMENEUTIKK	26
3.6 PROBLEMER.....	27

3.7	UNDERVISNINGSFORLØPET SAMT ELEVOPPGAVENS TO TRINN	27
3.8	VALIDITET	30
3.9	RELIABILITET	31
4.	EMPIRI/ANALYSE.....	32
4.1	GANGEN I ANALYSEN.....	32
4.2	KRITERIER FOR BEGREPET FORSTÅELSE.....	33
4.3	SKOLEN SOM SOSIALT SYSTEM, BEGREPER	34
4.3.1	<i>Begrepene i læreboka "Menneske og samfunn"</i>	<i>34</i>
4.3.2	<i>"Struktur"</i>	<i>35</i>
4.3.3	<i>"FUNKSJON".....</i>	<i>38</i>
4.3.4	<i>"Rolle"</i>	<i>40</i>
4.3.5	<i>"Norm"</i>	<i>43</i>
4.3.6	<i>"Sanksjon"</i>	<i>45</i>
4.4	SAMMENFATNING AV FUNN I FHT. ELEVENES FREMSTILLING AV BEGREPENE	46
4.5	INNHOLDSANALYSE AV CASE-ELEVENE	47
4.6	SAMMENFATNING OG DISKUSJON AV FUNN.....	59
4.7	PLASSERING PÅ EN SKALA	62
5.	KONKLUSJON OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	63
	KILDELISTE	65

1. Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse

Denne masteroppgaven handler om elevers begrepsforståelse og skriving i fag under åpen bok-betingelser. Analyse materialet er elevbesvarelser samlet inn i en 2. klasse på videregående skole som har valgt fordypning i programfaget sosiologi og sosialantropologi.

Det er etter min erfaring vanskelig å finne litteratur om hva elever lærer av å arbeide med en skriftlig åpen bok-oppgave. Sånn sett kan kanskje denne masteroppgaven bringe noe nytt til feltet.

Noe av hensikten med en slik åpen bok-oppgave er at elever skal bearbeide et stoff kognitivt og dokumentere det de har lært. Dette representerer en utfordring for de fleste elever fordi de blir nødt til å bearbeide kunnskap for å unngå avskrift av lærebøker og andre kunnskapskilder. Det er også utfordrende for elever å skulle presentere det han/hun har lært, gjennom en fagtekst.

Samfunnsfaget i skolen er komplekst og utfordrer elever på mange ulike felt. Elever utfordres blant annet til å lese, forstå, analysere og reflektere over muntlige og skriftlige kilder. Dette krever ulike ferdigheter, bl.a. evne til å analysere, diskutere og argumentere samt uttrykke seg muntlig og skriftlig i ulike sammenhenger (Solhaug i Elstad og Turmo 2006:230). Elever i dagens skole er kjent med et vidt spekter av oppgavetyper både med- og uten hjelpemidler. En åpen bok-oppgave er dermed mest sannsynlig et kjent fenomen for de fleste elever.

1.2 Kunnskapsløftet

1.2.1 Begrepslære

Begrepslære er et sentralt mål for samfunnsfaget. Det kommer til syne både under formål med faget og i ett av kompetansemålene for Vg1 og Vg2. Gjennom kunnskap

om sosialisering skal undervisningen bidra til å forberede elevene på livet i et sosialt fellesskap. I læreplanen for samfunnsfag står det at:

”Føremålet med samfunnsfaget skal gjøre individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon” (LK 2006:117).

Læreplanen i samfunnsfag for videregående skole stiller krav til undervisning om sosialisering, den stiller også krav til skriftlige ferdigheter i faget. I læreplanen står det om å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig:

”Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida (...) og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre (...). Skriftleg (...) uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meiningsinnhaldet i tekstar, (...), og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, (...)” (LK 2006:120).

Dette berører den skriftlige analyseoppgaven elevene fikk i oppgave å besvare. Etter Vg1/Vg2 er ett av kompetansemålene at elevene skal ”kunne definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg” (ibid. s. 125). Dette kompetansemålet innebærer at elevene skal kunne definere sentrale begreper knyttet til sosialisering og forstå de godt nok til å kunne nytte dem i for eksempel en analyse av skolen som sosialt system.

I dette tilfellet har elevene besvart en oppgave der de ble bedt om å bruke relevante sosiologiske begreper og analysere skolen som sosialt system.

Dette var ikke en tradisjonell prøvesituasjon for elevene, der man normalt er skjermet for hjelpemidler. Elevene hadde tilgang på alle tilgjengelige kunnskapskilder og vekslet mellom å skrive på skolen og hjemme.

Oppgavens problemstilling er knyttet til spørsmålet om man på tross av åpen bok-betingelser, kan vurdere begrepsforståelse i besvarelsene. I så fall er det interessant å spørre seg om hva slags læring som ligger til grunn for forståelsen.

Det kan være vanskelig å vurdere forståelse hos en elev som har anvendt hjelpemidler. Men siden det blir mer og mer vanlig at elever løser oppgaver under slike rammebetingelser, finner jeg det interessant å undersøke nettopp dette. På en

skala der ytterpunktene er ”Avskriftseleven” (jf. 3.0 Metode) til høyre og ”Den kognitive eleven”(jf. 3.0 Metode) til venstre, hvor befinner besvarelsen seg? Representerer besvarelsen ”Avskriftseleven” eller ”Den kognitive eleven”? Det er lite sannsynlig at noen av besvarelsene representerer ett av disse ytterpunktene, men kanskje kan en plassering gi grobunn for noen fruktbare didaktiske implikasjoner knyttet til en slik oppgaveform.

Til forskjell fra en prøve uten hjelpemidler, vet man altså ikke hva av det som står i besvarelsen som representerer elevens faktiske forståelse.

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilken forståelse viser ulike elever av begrepet sosialt system i en åpen bok-oppgave?

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i den nevnte programfagsklassen i samfunnsfag. Klassen bestod av 26 elever hvorav 21 har bidratt til denne oppgavens analysemateriale. Dette var en klasse jeg selv underviste da jeg var utplassert i praksis på praktisk pedagogisk utdanning. Jeg komponerte en kombinert skole- og hjemmeoppgave til elevene hvor de skulle analysere skolen som sosialt system. I forkant av denne individuelle oppgaven ble elevene undervist i temaet gjennom kapitlet ”Jeg og samfunnet” (Sølvberg m.fl. 2007) samt at de gruppevis gjennomførte en intervju-undersøkelse på skolen. Plenumsundervisningen samt intervju-undersøkelsen var ment som forberedelse til den individuelle oppgaven. Som det går frem av kapittel 4.0 Empiri, vil jeg svare på problemstillingen gjennom en innholdsanalytisk tilnærming til elevbesvarelsene. Alle elevbesvarelsene er tatt med i analysearbeidet, men jeg har valgt ut fire av besvarelsene som jeg går nærmere inn på. Disse har jeg kalt case-elevene. I analysen presenteres først et lite sammendrag av hva som står om de aktuelle begrepene i elevenes lærebok, deretter summeres tendenser i klassen (med fokus på forståelse av begreper) med påfølgende konkrete eksempler på tendensene og tilslutt gjør jeg en helhetlig vurdering av case-tekstene hvor jeg vurderer forhold som går på forståelse samt selvstendighet i forhold

til hva slags læring som kan ligge bak. Tilslutt har jeg forsøkt å plassere elevene på en skala som gir mulighet for noen didaktiske implikasjoner.

2. Teori

Følgende kapittel presenterer oppgavens teoretiske ramme. Kapitlet begynner med en teoretisk gjennomgang av begrepet *sosialt system*. Deretter gjennomgås: *Struktur, funksjon, rolle, norm og sanksjon* samt underbegrepene (jf. 2.0 Metode). Disse begrepene kan brukes som teoretisk bakteppe for analysen av elevbesvarelsene. Dette er begreper som elever møter i undervisningen og i læreboka. Siden de fleste av begrepene er historisk tydeligst forankret i funksjonalistisk orientert sosiologi, er det valgt å ta utgangspunkt i en slik sosiologisk forståelse. Når det gjelder begrepene struktur og funksjon, kan man imidlertid også plassere opphavet i sosialantropologien, jmf. de klassiske bidragene fra Malinowski og Radcliffe-Brown (Hylland Eriksen, 2004), men jeg har først og fremst valgt å begrense meg til sosiologiske forklaringer av de ulike begrepene. Bakgrunnen for et slikt valg er at elevenes lærebok definerer begrepene sosiologisk. Når det er sagt nevnes likevel en psykologisk og pedagogisk definisjon på sosialt system for å vise at begrepet defineres rimelig likt på tvers av fagdisipliner. Tilslutt i kapitlet belyses fellestrekk ved fagspesifikk skriving i lys av boken ”Skrive for å lære” av Dysthe, Hertzberg og Hoel. Dette gir meg et inntak til senere i oppgaven å kunne vurdere samt diskutere verdien av og svakhetene ved elevarbeidene jeg analyserer.

2.1 Sosiologi, funksjonalisme, sosialt system

Sosiologien analyserer forhold mellom mennesker, små og store sosiale fellesskap ved hjelp av vitenskapelige fremgangsmåter (Martiniussen 2008:11). Funksjonalistisk sosiologi fokuserer tanken om at forskjellige deler i grupper eller samfunn bidrar til at det sosiale systemet fungerer på en forholdsvis velordnet måte. Et element i denne måten å resonnerer på er at maktforskjeller er bygd inn i selve samfunnsstrukturen. De sosiale fellesskapene betraktes som sosiale system. Men mens økonomisk systemteori forutsetter rasjonelle aktører, har funksjonalismen som forutsetning at mennesker er sosialisert, følger normer og søker aksept hos sine medmennesker (ibid. 2008:223).

Funksjonalismen har vært omdiskutert i lang tid, men tenkemåten er fortsatt nyttig i mange tilfelle. Den har flere varianter, men denne oppgaven ser funksjonalisme som ideen til samvirke mellom elementer i samfunnet for å realisere bestemte mål eller oppfylle bestemte behov. Disse elementene kan være roller, organisasjoner, sosiale institusjoner eller andre trekk ved samfunnsstrukturen. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i skolen som sosialt system (ibid. 2008:223).

Det er vanlig å regne Dürkheim og Herbert Spencer som den store inspiratoren for funksjonalismen, men også Karl Marx så samfunnet som en funksjonell helhet, hvor forskjellige ordninger bidro til stabil undertrykking av bestemte samfunnsgrupper. Funksjonalismen hadde sin storhetstid under og like etter annen verdenskrig, med amerikanske sosiologer som Talcott Parsons, Kingsley Davis og Robert K. Merton som bidragsytere. Tenkemåten har vært utsatt for mye kritikk, men har aldri sluppet taket i organisasjonssosiologien, og den er kommet på banen igjen gjennom nyfunksjonalismen og med nyskapere av systemteori, som for eksempel Niklas Luhmann (Martinussen 2008: 223-24).

For å utdype ideen om sosiale system er det nyttig å konkretisere. Det kan man gjøre ved hjelp av begrepene struktur, funksjon, rolle, norm og sanksjon. Man kan se på forholdet mellom disse begrepene samt hvordan disse utgjør et sosialt system.

2.2 Sosiale system

I et psykologisk leksikon defineres sosialt system som:

”Individer, grupper og organisasjoner som utgjør enheter i et samspill som skjer i overensstemmelse med visse lover eller regler” (Psykologisk leksikon, Henry Egidius s. 481).

Videre definerer en kombinert psykologisk pedagogisk ordbok sosialt system som:

”En gruppes, en organisations eller et samfunds interaksjoner ved hjelp av kulturelt utviklete symboler” (”Psykologisk Pædagogisk Ordbog”, Hansen, Thomsen, Varming 2006 s.436).

Det er ikke store forskjeller mellom hvordan disse fagdisiplinene og sosiologien definerer sosialt system. I denne oppgaven velges en sosiologisk teoretisk tilnærming til begrepene for å imøtekomme og utdype definisjonene/forklaringene i elevenes lærebok.

I boken "Samfunnsliv" skriver Willy Martinussen om sosialt system. Måten denne boken forklarer et sosialt system på og utdyper begrepene om sosialt system, kan nyttes som teoretisk bakteppe når en skal vurdere hvorvidt en elev gjennom å analysere skolen som sosialt system, har forståelse for de ulike begrepene som inngår i et slikt system.

Martiniussen definerer et sosialt system som:

"Et større eller mindre knippe av relasjoner med tydelig indre sammenheng, felles fokus og felles problemforståelse" (Martiniussen 2008:31).

Sosiale system dannes, vedlikeholdes, endres og dør ut. De kan være preget av enighet eller motsetninger. Et sosialt system med en klar målsetting og handlingsorientering mot denne målsetningen, kaller vi en *organisasjon*. Har organisasjonen i tillegg formaliserte regler for hvordan virksomheten skal foregå, snakker vi om en *formell organisasjon* (ibid. 2008:31). Skolen er et godt eksempel på en slik organisasjon, i henhold til Martiniussen.

Vi deltar vanligvis i bestemte sosiale system bare en viss del av dagen. Eksempelvis har skoleelever en bestemt timeplan. Elevens handlinger er i denne tiden i hovedsak rettet mot det felles og klart avgrensede mål som er satt opp for systemet. Skolen representerer en formell organisasjon som har en viss varighet og har skrevne regler. Ofte lager ledelsen av organisasjonen et organisasjonskart og tegner inn kommunikasjons- og kommandolinjer. Et slikt kart kan være første steg i en sosiologisk beskrivelse/analyse av organisasjonen. Men for å forstå de større knippene av relasjoner må vi ofte over til å tenke litt mer abstrakt og bruke mer komplekse begreper. De to viktigste av disse er forestillingen om at sosiale system har en bestemt ordning av de sosiale relasjonene og en egen kultur (ibid. 2008:31-32).

Kultur kan her forstås som det som gjør det mulig for to eller flere parter å forstå hverandre (Hylland Eriksen 2004:90).

2.2.1 Sosiale posisjoner

Et sosialt system har en varighet langt utover bestemte menneskers deltakelse. Vi skiller mellom det abstrakte systemet med dets aktiviteter, ressurser og normer og det konkrete fellesskapet mellom dem som på et gitt tidspunkt ”befolker” systemet. Den enkeltes handlingsmuligheter, og begrensningene på disse, ligger i stor grad i de rollene hun eller han har i forskjellige grupper, organisasjoner og samfunn. En bestemt person har vanligvis en plass eller oppgave i mange sosiale system på samme tid. Sosiologer kaller det ”posisjoner”, mens sosialantropologer oftere bruker ordet ”status”. En skole har gjerne tegnet opp nettverket av posisjoner i et organisasjonskart med angivelse av autoritetsforhold. Strukturen i et sosialt system angir den horisontale og vertikale innbyrdes ordningen av posisjoner. Den innebærer hvordan kommunikasjonen mellom posisjonene foregår, hvordan makten eller autoriteten mellom posisjonene er, og hvordan utføringen av oppgavene overvåkes eller kontrolleres (Martiniussen 2008:34). Dette belyses nærmere under ”struktur”.

Når sosiologer analyserer små enheter i samfunnet, som for eksempel skolen eller skoleklasser, snakker vi om mikrososiologi. I den andre enden hvor vi studerer store organisasjoner, samspillet mellom for eksempel økonomi og politikk, eller hvordan utdanning, styring, produksjon og andre oppgaveløsninger er ordnet i et land eller enda større, snakker vi om makrososiologi. Analyser mellom disse to ytterpunktene av de sosiale fellesskapene, regner vi til det såkalte mesonivået (ibid 2008:35).

2.3 Struktur, funksjon, rolle, norm, sanksjon

2.3.1 Struktur

Struktur brukes om den innbyrdes ordningen av to eller flere element i et sosialt system, og begrepet finnes i alle vitenskaper. Man kan diskutere hvilke elementer som inngår i en struktur av sosiale relasjoner, en ”relasjonsstruktur”. I denne

oppgaven tas det utgangspunkt i at elementene er oppgaver i grupper, organisasjoner eller samfunn eller andre sosiale enheter. Disse oppgavene ivaretas av en eller flere personer, og vi kan tenke på oppgavene som ”plasser” som må fylles. Man kan tenke seg at oppgavene utføres av større eller mindre sosiale system. Et samfunn blir da et sosialt system som består av mange undersystem med forskjellige oppgaver.

Relasjonsstrukturer kan beskrives som arbeidsdelingen, eller som hierarkiet som eksisterer. De har en horisontal og en vertikal side. Arbeidsdelingen kan være basert på egenskapene ved menneskene som inngår eller den kan ta utgangspunkt i de kvalifikasjonene som kreves. Den vertikale inndelingen kan blant annet dreie seg om makt eller inndeling i forskjellige sjikt av lederskap (ibid. 2008:33). Hvordan arbeidet på en skole koordineres vil være utdypet i beskrivelsen av jobbene (plikter og rettigheter) og i spesifiseringen av gjøremål for den enkelte i arbeidsgruppen. Det vil alltid utvikle seg en uformell struktur i tillegg til den formelle, ofte med andre kommunikasjonslinjer, andre autoritetsforhold og andre kontrollmekanismer. Summen av det formelt definerte og det som utvikler seg i praksis på dette formelle grunnlaget, er den sosiale strukturen (ibid. 2008: 234).

2.3.2 Funksjon og rolle

Tanken om sosiale system tar utgangspunkt i at grupper, organisasjoner og samfunn *faktisk fungerer*. Sosiale enheter er basert på sett av oppgaver som er kjedet sammen i den hensikt å lede fram mot felles mål. På mikronivået er det individer som tar på seg oppgavene i disse enhetene – som går inn i posisjonene som for eksempel elev, lærer, rådgiver eller rektor – og utfører oppgavene sine på forskjellig måte, men stort sett etter samme mønster, slik det kan være uttrykt i rolleforventningene i systemet (Martinussen 2008:226). Man kan si at de forskjellige posisjonene har bestemte funksjoner, at mindre system har funksjoner i større system, og at institusjoner som for eksempel skolen har funksjoner for storsamfunnet. Skolen representerer et system av gjensidig avhengige posisjoner og roller. Posisjonene innenfor skolesystemet er vanligvis en rektor, en administrasjon bestående av mellomledere, inspektører, rådgivere, lærere, kanskje kantineansatte, en vaktmester, et elevråd med elevrådsleder, rengjøringspersonale og mange elever. Hovedaktørene er imidlertid

lærerne som kunnskapsformidlere, elevene som kunnskapsmottakere og rektor som ansvarshavende for planleggingen og den daglige driften av skolen. Et sosialt system er ordnet for å være mest mulig effektivt. Derfor har den en arbeidsdeling hvor alle rollene i systemet utfører sin funksjon. Noen gjør administrativt arbeid, noen lager mat, noen vasker, noen reparerer, noen gjør elevrådsarbeid, lærerne underviser og elevene som tross alt er den største rollegruppen på en skole, tilegner seg kunnskap. Denne ordningen innebærer en autoritetsfordeling. Formelt sett på en skole er alle elever likestilt og underordnet lærerne, på lik linje som lærere og andre ansatte er underordnet rektor. Autoritetsfordelingen har den tilsiktede funksjon å sørge for klar kommunikasjon, koordinering og kontroll innenfor systemet (ibid. 2008:226-27).

Den enkleste sosiale relasjonen innad i et sosialt system innebærer sending og mottaking av forventninger mellom to personer. Disse normene utgjør *komplementære roller* når de er utløst av to gjensidig avhengige posisjoner. Et godt eksempel på komplementære roller er lærer/ elev fordi den ene partens rettigheter er den andres plikter. De kan normalt ikke tenkes uavhengig av hverandre. Vanligvis er det flere normsendere til en rolle: Læreren kan utløses av forventninger fra rektor, kolleger, elever og andre. Summen av de forventninger som sendes innehaveren av en bestemt posisjon, kaller vi *rollesettet*. Et rollesett må likevel ikke forveksles med det forhold at et individ som oftest har mange roller, altså mange rollesett. Summen av rollene et individ møtes av, kalles av og til for individets ”sosius” eller sosiale person (ibid. s. 2008:27). Det betyr at mennesker på samme tid er medlemmer av mange sosiale system og møter forventninger av rolleatferd i mange sammenhenger. Konflikter som oppstår av denne grunn, kaller vi ofte rollestress/rollekonflikt. Antropologen Thomas Hylland Eriksen definerer rollekonflikt som et dilemma der aktøren tvinges til å velge mellom to statuser, som begge kan gjøres relevante i situasjonen (Hylland Eriksen 2004:110).

2.3.3 Norm og sanksjon

Ethvert sosialt system forutsetter at det finnes regler for hva som er tillatt, og hva som ikke er det. Disse reglene kalles *normer* (Hylland Eriksen 2004:72). Normer

aktiviseres på alle områder i livet. De kan være viktige og prinsipielle, og de kan vedrøre detaljer. Noen normer gjelder for et stort antall mennesker, for eksempel for alle rolleinnhavere på en skole; andre normer gjelder bare for små grupper. Noen normer er skriftlige (som lovverket og kristendommens ti bud), noen er muntlige og mer uformelle, mens andre er så selvfølgelige at de er uuttalte og implisitte (Hylland Eriksen 2004:72). Det er ikke en selvfølge at det er total enighet om, eller total lydighet, overfor normene i et sosialt system. Felles for alle normer er at de er knyttet til sanksjoner. I prinsippet finnes det både negative og positive sanksjoner. En positiv sanksjon er en belønning for at man følger normene; en negativ sanksjon er en straff for at man bryter dem. Vanligvis brukes sanksjon som synonymt med negative sanksjoner. Sanksjoner varierer like mye som normene hva angår form, innhold og sosial betydning. Generelt kan man si at sanksjonenes omfang bør stå i et rimelig forhold til normbruddets betydning. Hvor viktig et normbrudd er kommer an på hva medlemmene som bestemmer i det sosiale systemet bestemmer seg for (Ibid. 2004:72).

Et begrep som den funksjonalistiske sosiologien benytter er *sosial kontroll*. Systemet av sanksjoner ved normbrudd omtales gjerne som *sosial kontroll* (Ibid. 2004:73).

Skolesystemets representant, rektor, kan bruke en rekke midler fra mild bebreidelse til å gi en ansatt sparken. Lærere kan på sin side gi anmerkninger, si opp jobben og elever kan demonstrere. Utfordringen er at slike mishagsytringer koster, derfor er det vanlig at deltakerne i systemet bruker slike sanksjoner med forsiktighet. En effektiv form for sosial kontroll blir i sosiologien uttrykt ved internalisering av normer. I dette ligger at individet gjør "systemets" regler til sine egne, "tar samfunnet inn i seg" (Martinussen 2008:229). Man kan si at normsystemer eksisterer i alle sosiale systemer. De fleste rolleinnhavere internaliserer dette normsystemet i tilstrekkelig grad.

2.4 Fellestrekk ved fagspesifikk skriving

Elevene har besvart en analyseoppgave der de ble vurdert i forhold til hvorvidt de forstår sosiologiske begreper, men analyseoppgaven innebærer også en skriveutfordring i tillegg til den øvrige analysen av skolen som sosialt system. Det er et mål ved oppgaveformen at elevene skal dokumentere sin kunnskap. De skal vise at de behersker å presentere det de har lært.

Presentasjonsskriving dreier seg om forventninger som stilles til en ferdig tekst. Slike forventninger varierer med oppgavetyper, men det finnes noen fellestrekk som har med grunnregler for faglighet å gjøre (Dysthe, Hertzberg, Hoel 2004:79). Hva kreves av faglighet når en elev skal besvare en analyseoppgave under åpne bok-betingelser?

Man skiller gjerne mellom fagtekster der en selv finner frem til tema og problemstilling og typer oppgaver som andre har formulert for deg (Dysthe, Hertzberg, Hoel 2004:123). Et typisk eksempel på sistnevnte er analyseoppgavene elevene fikk. I en slik ferdig formulert oppgave blir det gjerne stilt ett eller flere krav til hva eleven skal gjøre. Første skritt på veien når en skal besvare en slik oppgave er å klargjøre hva oppgaven egentlig spør om, og hvilke krav du skal forsøke å innfri. I oppgavelyden er det som regel en viss innebygd progresjon, først gjør man greie for, deretter foretar man en form for analyse og tilslutt diskuterer man.

Dysthe m. fl. skriver at en slik progresjon lar seg innordne på en skala som blir kalt "Blooms taksonomi over kognitive mål". Dette er en ordning over ulike kunnskapsformer i et system og er ment å bygge på vitenskapelig og objektiv kunnskap om læringsprosessen. Kategoriseringen har mye tilfelles med naturvitenskapelig forskningsmetode og er blitt kritisert for at kunnskapsdanning og læring ikke alltid følger den trinnvise progresjonen som ligger i modellen. Taksonomien er likevel aktuell fordi den har hatt stor gjennomslagskraft i utdanningssystemer i den vestlige verden som et normativt uttrykk for hva som skal belønnes i skriftlige og muntlige faglige prestasjoner. Oppgaveformuleringer fra videregående skole bygger i høy grad på denne taksonomien:

6 Vurdering

5 Syntese

4 Analyse

3 Bruk

2 Forståelse

1 Kunnskap

Som vi kan lese ut av rangeringen over, handler det laveste trinnet om kunnskap som vi bare kan gjenkjenne, gjengi eller gjenfortelle. Vi beveger oss opp et høyere trinn om vi forstår for eksempel et fenomen og kan forklare det med våre egne ord. På det tredje trinnet kan vi bruke kunnskapen på forskjellige måter, for eksempel generalisere ut i fra den, bruke deler av den i forskjellige sammenhenger, trekke sammenligninger, bruke den som redskap i arbeidet med å løse bestemte problemer eller oppgaver. På et fjerde, analytisk, nivå gjelder det å kunne se systemer, strukturer og prinsipper. Syntese innebærer å kunne abstrahere, se underliggende mønster, se likheter og forskjeller, kombinere ulike aspekter ved en sak eller fenomen. Det høyeste nivået hos Bloom er vurdering, som innebærer blant annet å trekke konklusjoner (Dysthe m. fl. 2004:124).

Oppgaveformuleringen elevene fikk i dette tilfellet var å lage en *analyse* av skolen som sosialt system. Å *analysere* betyr å oppløse, dele opp et fenomen i sine enkelte deler. Alle fag har sine metoder og begreper til å analysere emner innenfor faget, men generelt gjelder det at analysen er en viktig faglig ferdighet. Formålet med analysen er å finne frem til enkeltdeler og egenskaper for å forstå helheten bedre. Vi kan dele opp et fenomen i enkeltdeler og på grunnlag av det å klare å komme frem til en tolkning, syntese eller konklusjon. I en analyseoppgave er det viktig å beholde fokus ved å velge ut det som hjelper en til å belyse forholdet mellom enkeltdeler og helhet (Dysthe m.fl. 2004:129).

Samfunnsfagene har sin egen sjanger som fagtekst. Den tar utgangspunkt i spørsmål, den reflekterer over forventninger til svar på spørsmålet, i teksten presenteres et materiale, og det skal trekkes en konklusjon. Sjangeren tas i bruk på ungdomstrinnet og spesielt på videregående trinn (Trond Solhaug 2006:236 i Elstad og Turmo).

Trond Solhaug skriver i boka ”Læringsstrategier” at begrepene i skolens samfunnsfag ofte er abstrakte og komplekse. Begrepene er det analytiske verktøyet som binder den komplekse kunnskapen om samfunn sammen (Trond Solhaug i Elstad og Turmo 2006:237). Han viser til Magne Nyborgs faser i begrepslæring og trekker frem at begrepsforståelsen utvikles fra en begynnende, diffus fase, via fase to der forståelsen blir tydeligere i relasjon til andre og beslektede begreper, og til generalisering, der forståelsen omfatter forskjellige varianter av begrepet. Fagskriving i samfunnsfag kan ha som utgangspunkt at den skal utvikle faget gjennom å belyse og styrke elevens forståelse av begrepene (ibid. s. 237).

2.5 Teoretiske perspektiver

Kapittelet har vært en redegjørelse av teoretiske perspektiver som skal brukes videre i oppgaven. De sosiologiske begrepene brukes som vitenskapelig bakteppe når elevbesvarelsene skal analyseres senere i oppgaven. Redegjørelsen i lys av boken Dysthe m.fl. er fruktbar når jeg senere skal vurdere samt diskutere verdien og svakhetene ved elevarbeidene, og rammebetingelsene med åpen bok.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metodiske spørsmål knyttet til datamaterialet. Jeg skal beskrive utvalg av elever og tekster, diskutere problem(er) med å studere egne elever og gjøre rede for og begrunne min analytiske fremgangsmåte.

3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ tilnærming til det en ønsker å undersøke kan gi grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data om personer og situasjoner. Ved å velge en slik tilnærming har gjerne forskeren et ønske om å få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer (Thagaard 2002:11). Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som undersøker ulike elevers forståelse av skolen som sosialt system i en åpen bok-oppgave.

Et fellestrekk for mange kvalitative tilnærminger er at de data som forskeren analyserer, foreligger i form av tekst. Elevbesvarelsene som danner analysegrunnlaget i denne oppgaven, er basert på en skriveoppgave jeg komponerte til elevene samt vurderte, da jeg underviste i den aktuelle klassen høsten 2007. Det betyr at verken jeg eller elevene var bevisst det faktum at disse besvarelsene på et senere tidspunkt skulle bli gjenstand for forskning.

I boken ”Systematikk og innlevelse” fremhever Tove Thagaard at innlevelse er viktig for å oppnå forståelse, og systematikk knyttes til hvordan man forholder seg til fremgangsmåter i forskningsprosessen (Thagaard 2002:14). Jeg har i denne studien forsøkt å ta grundige vurderinger i tilknytning til hvordan materialet mitt er blitt innsamlet, analysert og tolket. Når jeg fremhever systematikk som viktig i forskningsprosessen, betyr det at jeg har forsøkt å reflektere over avgjørelser som har vært strategiske i forhold til målsettingen om å oppnå en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene jeg har studert (ibid. 2002:14).

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de personene jeg har studert, har fortolkning hatt en sentral plass. En vitenskapsteoretisk fortolkningsramme danner

grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (ibid. 2002:13). Min bevissthet i forhold til dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Når det gjelder etiske retningslinjer for kvalitativ metode, krever all vitenskapelig virksomhet at forskeren forholder seg til etiske regler som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i omgivelsene. Etiske regler som er knyttet til forholdet mellom forskere, krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid (Thagaard 2002:22). Denne oppgaven er bevisst sitt etiske ansvar og forholder seg til dette samt de tre hovedprinsippene: Informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter (Thagaard 2002:26). Se vedlegg 1, skriv til elevene samt deres foresatte. I oppgavens analyse har jeg gitt elevene pseudonymer for å oppfylle kravet om total anonymitet.

3.2 Utvalg av elever og tekster

Utvalget mitt består av en programfagsklasse i samfunnsfag med fordypning i sosiologi og sosialantropologi som jeg ble kjent med da jeg en kortere periode var utplassert i praksis. På dette tidspunktet lagde og vurderte jeg en skriftlig analyseoppgave om ”skolen som sosialt system” for elevene.

Dette var en kombinert skole- og hjemmeoppgave som ga elevene anledning til å formulere sin egen besvarelse med alle hjelpemidler tillatt. Gjennom denne skriftlige oppgaven skulle elevene vise forståelse for ulike sosiologiske begreper ved å analysere skolen som sosialt system.

Grønmo fremhever viktigheten av å avklare hvilke tekster som skal velges for analysen, hvilke tekster som kan inneholde relevant informasjon for studien og som forskeren skal legge vekt på å gjennomgå (Grønmo 2004:189). Når det gjelder mitt utvalg av tekster, har jeg tatt med alle de 21 besvarelsene til en viss grad. Klassen som helhet representerer et sammenligningsgrunnlag når jeg har valgt ut fire av besvarelsene som jeg studerer nærmere (case-elevne). Thagaard refererer til Ringdal (2001) når hun skriver at case-studier kan defineres som intensive undersøkelser av et

fåfall analyseenheter. En viktig utfordring for forskeren i et slikt tilfelle er å finne frem til caser som gir grunnlag for sammenlikninger som er teoretisk relevante (Thagaard 2002:48). Under den systematiske gjennomgangen av materialet ble case-elevenes besvarelser valgt ut fordi de representerer varians med tanke på studiens ønske om å undersøke begrepsforståelse og selvstendighet (avskrift/ikke avskrift).

3.2.1 Problemstilling

Når man utformer en problemstilling lager man spørsmål om hva undersøkelsen skal fokusere på (Thagaard 2002:50). Rett etter at det ble bestemt at denne studien skulle benytte de omtalte elevbesvarelsene som datagrunnlag, tok jeg en del valg for raskt å opprette fokus og siktemål for undersøkelsen. I denne fasen komponerte jeg den første problemstillingen for studien, men som Grønmo skriver: ”Etter hvert som stadig flere tekster studeres, analyseres og tolkes, kan problemstillingen forandre seg fordi den blir bedre og bedre belyst” (Grønmo 2004:187).

3.3 Analytisk fremgangsmåte/valg av metode

En kvalitativ innholdsanalyse bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien (Grønmo 2004:187). Jeg startet med å studere alle elevbesvarelsene nøye for å identifisere tendenser på begrepsforståelse (kriterier jeg har brukt for å identifisere disse tendensene, presenteres i kapittel 4.0 empiri). Etter å ha gjennomført denne registreringen og notert funn fra hele klassen, gikk jeg i gang med en grundigere innholdsanalyse/vurdering av de fire case-elevne. I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv har jeg hele tiden vært fokusert på at analysen skal føre frem til en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold (Thagaard 2002:131).

På bakgrunn av vurderingen av hver enkelt case-elevs forståelse av begrepene *sosialt system, struktur, funksjon, rolle, norm og sanksjon*, har jeg forsøkt å lage en *helhetsvurdering*. Denne helhetsvurderingen (som sier noe om elevens forståelse) har gitt meg mulighet til forsøksvis å plassere case-elevne i kategorier.

Innholdet i elevbesvarelsene har hele tiden blitt identifisert/tolket i lys av teorikapitlet. På bakgrunn av dette har jeg kunnet peke på tendenser og typiske trekk (knyttet til forståelse) (Grønmo 2004:191).

Som Grønmo skriver er kategoriseringen en del av dataanalysen og skal bidra til at problemstillingen blir bedre belyst. Kategoriseringen skal også gi bedre grunnlag for strategiske vurderinger av for eksempel hvilke av besvarelsene som er fruktbare med tanke på å gi videre didaktiske implikasjoner.

Kategoriseringsarbeidet startet allerede under datainnsamlingen og har foregått parallelt med registreringen av innholdet (Grønmo 2004:192).

Et sentralt spørsmål som representerte et utgangspunkt for den mer inngående analysen av besvarelsene, var hva jeg ønsket å legge vekt på med tanke på fremstilling av resultatene. En viktig avveining har gått mellom fremstillinger som fokuserer på temaer som er sentrale i undersøkelsen, og fremstillinger som omhandler elever (Thagaard 2002:132). Temasentrerte og personsentrerte tilnærminger representerer ulike fremgangsmåter for tolkninger av data, og kan derfor utfylle hverandre. Temasentrerte analyser utforsker de enkelte temaene ved å sammenligne informasjon fra informantene (dette er mitt fokus i 4.3.1) Et hovedproblem med den temasentrerte tilnærmingen er imidlertid at informasjon om de enkelte temaene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Ved å fokusere på deler av en tekst kan det bli vanskelig å oppnå en helhetlig forståelse. Personsentrerte (som er mitt fokus i 4.5) tilnærminger gir i større grad helhetlige perspektiver, fordi forskeren kan studere sammenhengen mellom de ulike temaene for hver av de personene undersøkelsen fokuserer på (Thagaard 2002:164). For å ivareta den helhetsforståelsen som er grunnleggende for kvalitativ forskning har jeg derfor valgt å kombinere temasentrerte og personsentrerte tilnærminger. Forankring i sentral faglig teori gir et utgangspunkt for en samlet forståelse, også når forskerens målsetting er å utvikle teori på grunnlag av dataene. Den faglige bakgrunnen gjør det enklere å gjenkjenne mønstre i materialet og gi en samlet forståelse av materialet. Når det er sagt har jeg hele tiden

vært åpen i forhold til å utvikle nye teoretiske perspektiver og ikke la den teoretiske bakgrunnen styre analysen (Thagaard 2002:165).

3.4 Inndeling i kategorier

Kategorisering av materialet innebærer at informasjon om det samme temaet samles i en kategori. Den opprinnelige teksten deles opp og knyttes til begreper som gir en beskrivelse av tekstens innhold (Thagaard 2002:134). Når det gjelder å utarbeide begreper til kategoriene har jeg forholdt meg til det Thagaard beskriver som koding. Koding innebærer å reflektere over hva materialet handler om, og kan knyttes til å formulere begreper som er relevante for de temaene teksten handler om. Denne prosessen omtales som en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet (ibid. 2002:134). Koding kan imidlertid ikke skilles fra tolkning fordi måten materialet inndeles på, og de begrepene forskeren benytter, reflekterer den forståelsen forskeren utvikler i forhold til dataene (ibid. 2002:137).

De endelige kategoriene som har kommet frem i denne studien forsøker å plassere case-elevene på en skala mellom to ytterpunkter. Disse ytterpunktene har jeg kalt for ”Avskriftseleven” til venstre, og ”Den kognitive eleven” til høyre.

Plasseringen av case-elevene baserer seg på helhetsvurderingen av eleven som igjen baseres på innholdsanalysen.

Intensjonen med en slik plassering på en skala er på ingen måte et forsøk på å lage stereotyper eller sette elever i bås. Det ligger heller et ønske om å kunne tydeliggjøre resultater og derfra overføre dette til didaktikken i klasserommet.

Resultatet av en slik kategorisering kan si læreren noe om elevenes læringsprosess, som igjen kan gi læreren signaler på hva en åpen bok-oppgave krever av undervisning/forarbeid, for at den skal nå sin intensjon om læring gjennom et skriftlig arbeide.

Begrepene som er valgt ut og som jeg analyserer elevenes forståelse av, er hentet fra elevenes lærebok ”Menneske og samfunn”, kapittel 1. Læreboka trekker frem fem ulike begreper som er viktige og som ligger til grunn for å forstå samt analysere skolen som sosialt system: *Struktur* (formell/uformell/faktisk), *funksjon* (uttalt, formell/ikke uttalt, uformell/dysfunksjon), *rolle* (komplementær/formell/uformell/rollekonflikt), *norm* (formell/uformell/normbrudd/) og *sanksjon* (negativ/positiv/formell/uformell).

3.5 Hermeneutikk

Som nevnt ovenfor er det relevant å kommentere min bevissthet i forhold til mitt teoretiske utgangspunkt når jeg gjør fortolkninger av datamaterialet. Refleksjoner rundt dataenes meningsinnhold er særlig fremtredende i de senere stadiene av forskningsprosessen (Thagaard 2002:33). Min forståelse av oppgavens datamateriale har utviklet seg gjennom hele forskningsprosessen og den må ses i sammenheng med forforståelsen jeg har brakt med meg inn i studien, det er med andre ord et gjensidig påvirkningsforhold mellom mitt teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (Thagaard 2002:33). Man kan si at min forforståelse har vært preget av kunnskap jeg har tilegnet meg fra litteratur i fra før samt at jeg gjennom praksisperioden lærte elevene å kjenne personlig. Ved å reflektere over nettopp dette, har jeg forsøkt å unngå å la dette påvirke meg i forskningsprosessen.

Når det gjelder mine tolkninger i denne studien, kan de sies å tilhøre et hermeneutisk perspektiv hvor målet har vært å oppnå en gyldig forståelse av meningen i de ulike besvarelsene (ibid. 2002:37). Som Thagaard skriver: ”All forståelse bygger på en forståelse”, fortolkningens overbevisende kraft er knyttet til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den fortolkningen er den rette (ibid. 2002:38). I denne studien fortolker jeg en virkelighet som allerede er fortolket av elevene bak besvarelsene. Denne fortolkningen kaller Thagaard for dobbel hermeneutikk (ibid. 2002:39). Hun beskriver også det hun kaller fortolkninger av tredje grad. Dette er knyttet til forskningens handlinger ut ifra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning (Avskriftseleven vs. Den kognitive eleven.). Formålet

med en slik tolkning kan være å avdekke skjulte sannheter som nødvendigvis ikke er erkjent av informantene selv (eks. avskrift). I boken til Thagaard refereres dette til en form for mistankens hermeneutikk (ibid. 2002:39).

3.6 Problemer

Som Grønmo skriver, unngår man som regel kontrolleffekter eller reaktivitet ved innholdsanalyse (Grønmo 2008:192). Elevbesvarelsene i denne studien har ikke endret seg som følge av at de har blitt analysert. Når det er sagt kan også innholdsanalyser bli utsatt for reaktivitet hvis for eksempel forskeren ber om at tekster utformes (ibid. 2008:192). Siden besvarelsene var ferdiggjort ved denne studiens begynnelse, har ikke forfatteren (eleven) vært påvirket av at besvarelsen senere skulle bli gjenstand for forskning. Et større problem ved kvalitativ innholdsanalyse knytter seg til at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkningen av tekstene. Et snevert perspektiv kan føre til at utvalget blir skjevt, og at tolkningen av innholdet blir ensidig. Tekster som er relevante og fruktbare for problemstillingen, kan bli oversett eller utelatt fordi innholdet ikke passer inn i forskerens perspektiv. Tolkningmuligheter som er viktige og interessante, blir kanskje ikke oppdaget eller drøftet fordi de er på siden av det perspektivet forskeren er opptatt av (ibid 2008:192). For å motvirke dette har jeg forsøkt å analysere tekstenes relevans og fruktbarhet ut i fra forskjellige perspektiver, ved at jeg *ikke* kun har konsentrert meg om tekster som er typiske for ytterpunktene ”Avskriftseleven” eller ”Den kognitive eleven”. Jeg har også lagt vekt på tekster som befinner seg nærmere midtpunktet på en slik skala.

3.7 Undervisningsforløpet samt elevoppgavens to trinn

Undervisningsopplegget knyttet seg til temaet ”Jeg og samfunnet” og var utgangspunktet for oppgaven jeg lagde til elevene. Oppgaven delte jeg opp i to trinn; først ble elevene delt inn i grupper for å gjøre en liten intervjuundersøkelse blant ulike roller på skolen. Intervjuoppgaven så ut som følger:

Oppgavebeskrivelse:

Når man skal analysere skolen som sosialt system, kan det være lurt å begynne med å finne ut hva som kjennetegner dette systemet. En måte å angripe dette på kan være å kartlegge de ulike rollene som finnes på en skole. Alle mennesker som er på en skole, har en eller flere roller. De fleste har elevrollen, langt færre har lærerrollen og noen roller er det bare en person på skolen som har.

Dere skal i denne oppgaven intervju en person på skolen. Spørsmålene dere stiller skal bidra til at dere får informasjon om hvordan intervjuobjektet forstår og opplever sin rolle i skolens sosiale system. Denne oppgaven er ment som en innledning til videre analyse av skolen som sosialt system.

Dere er nå fordelt i grupper og hver gruppe vet hvem de skal oppsøke og intervju.

Hver gruppe skal lage 5 spørsmål til intervjuobjektet. Hvilke spørsmål dere skal stille intervjuobjektet skal dere bestemme selv. Det er viktig at dere tenker grundig igjennom spørsmålsformuleringene, slik at dere får innhentet den informasjonen dere trenger. Når dere er ferdig med å lage de 5 spørsmålene, skal dere oppsøke intervjuobjektet og avtale tid for å gjennomføre intervjuet. Intervjuet bør ikke vare lenger enn 20 min. Etter gjennomføringen av intervjuet skal dere renskrive svarene så nøyaktig som mulig og utarbeide et referat på maks 2 sider.

Instrukser om levering

Dere har 2 økter på å gjennomføre denne gruppeoppgaven. I første økt skal dere bruke tid på å formulere de 5 spørsmålene samt oppsøke intervjuobjektet og avtale tid for intervju. I 2. økt gjennomfører dere intervjuet, renskriver svarene dere har mottatt og lager et referat. Dette referatet skal legges ut på fronter i slutten av økten på tirsdag 25.09.07.

Torsdag 27.09.07 skal dere starte den individuelle analysen av skolen som sosialt system. Dette er en oppgave dere skal jobbe selvstendig med og til å hjelpe dere på vei med analysen, kan dere nytte referatene som ligger på fronter. Det vil bli gitt nærmere beskjed om den individuelle analyseoppgaven på den aktuelle torsdagen.

Vurderingskriterier

- kunne bruke sosiologiske begreper til å formulere spørsmål hvor hensikt er å forstå roller i et sosialt system
- kunne gjennomføre et kvalitativt intervju
- kunne renskrive innhentet data fra intervjuobjektet og lage et referat

Lykke til!

I denne undersøkelsen skulle, som beskrevet over, hver gruppe komponere egne spørsmål, innhente svar og lage et lite referat av det innhentede datamaterialet. Dette referatet skulle alle gruppene legge ut på klassens intranett slik at det ble tilgjengelig for alle gruppene. På bakgrunn av plenumsundervisningen samt referatene fra intervjuene, fikk elevene følgende oppgave som de skulle besvare/gjøre individuelt. Det er disse besvarelsene som utgjør datamaterialet i denne masteroppgaven.

Dere har nå arbeidet en god del med begreper knyttet til sosialisering i tillegg til at dere har intervjuet ulike personer på skolen om hvordan de opplever og forstår sin(e) rolle(r) i skolen som sosialt system. Begrepskunnskapen dere har tilegnet dere samt informasjonen dere har samlet inn gjennom de ulike intervjuene, blir utgangspunktet når du nå skal analysere skolen som sosialt system.

Lag en analyse av skolen som sosialt system. Du skal nytte intervjureferatene på fronter som kilde.

Innlevering

Dere skal arbeide med analysen torsdag 27. september. Om dere ikke blir ferdig i løpet av økten, gjør dere analysen ferdig hjemme. Analysen leveres på fronter senest tirsdag 9. oktober kl. 12.00.

Maks 3 sider med skrifttype Times New Roman, størrelse 12 og halvannen linjeavstand.

Dere vil få en vurdering på bakgrunn av følgende kjennetegn på måloppnåelse:

- *Stille spørsmål/formulere problemstilling*
- *Kunne bruke et stort utvalg sosiologiske begreper*
- *Kunne vurdere skolen som sosialt system*

Den første gruppeoppgaven var som sagt ment å skulle gi elevene bedre grunnlag for selvstendig å kunne gripe an den individuelle oppgaven. Hensikten var kort fortalt å fremme elevenes refleksjoner rundt det å skulle analysere skolen som et sosialt system, samt bevisstgjøre dem på relevant begrepskunnskap. Referatene som ble produsert skulle nyttes som kilde i den individuelle oppgaven. Alle elevene ble informert om hensikten med denne oppgaven. De ble likevel ikke spurt om hvorvidt de opplevde det som fruktbart å gjøre det på denne måten.

Siden enkelte elever i klassen av uviss årsak ikke leverte inn den individuelle oppgaven, satt jeg tilslutt igjen med 21 ulike besvarelser hvor alle hadde forsøkt å analysere skolen som sosialt system.

3.8 Validitet

Validitet er et kriterium for kvalitetsvurdering av et forskningsopplegg. Det er særlig sentralt i forhold til kvalitativ forskning (Grønmo 2004: 221).

Validiteten i denne studien begrunnes ut ifra epistemologisk validitet, den vurderer holdbarheten ut fra fremstillingen av kunnskapen.

”En skrevet tekst kan sies å være validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet, og den er omhyggelig tilpasset en teori og dens begreper, den har et forståelig formål, den er troverdig ut fra deltagerens kontroller, og den er logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres” (Fangen 2004: 203).

Denne oppgaven er begrunnet ut fra ønsket om å undersøke elevenes forståelse av sosiologiske begreper knyttet til skolen som sosialt system og hvor godt de dokumenterer det de har lært gjennom en skriftlig fagtekst. Dette ses i sammenheng med samfunnsfagets intensjon om begrepslæring og skriving som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsløftet). Ekstra interessant er det å undersøke forståelse av de utvalgte begrepene når man sitter med et inntrykk av at mange elever oppfatter dem som enklere og mer dagligdagse enn kanskje virkeligheten tilsier.

Når det gjelder teori, presenterer oppgaven relevante sosiologiske begreper fra vitenskapsverdenen i tillegg til teori om forventninger knyttet til en skriftlig fagtekst. Relevante begreper innenfor disse teoriene er brukt i den etterfølgende analysen.

Oppgavens formål er å studere begrepsforståelse og hvordan læring som ligger bak forståelsen/misforståelsen som kommer til uttrykk i den enkelte elevs besvarelse.

Dette er tydelig formulert i innledningen.

Ved å nytte mitt valg av design vil forhåpentligvis formålet med oppgaven synliggjøres.

Besvarelsene måler elevenes forståelse på ett gitt tidspunkt, og korrigerings av dette i ettertid ville gjort innsamlet data mindre valide. Det siste validitetskravet som fremgår av sitatet ovenfor, fremhever refleksjon rundt emnet som studeres. I denne studien er det analysekapitlet som først og fremst illustrerer refleksjoner i forhold til materialet.

Resultatene i denne studien presenteres i neste kapittel. Her har jeg lagt vekt på å vise bredde, altså variansen i elevbesvarelsene, samtidig som jeg har vært opptatt av å vise likheter og forskjeller mellom besvarelsene.

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt mine tolkninger av materialet kan overføres til å gjelde andre i samme situasjon (Fangen 2004: 212). For denne undersøkelsen vil det si å vurdere hvorvidt funn som kommer frem gjennom denne studien kan gjelde for andre elever som får i oppgave å analysere skolen som sosialt system med nøyaktig samme rammebetingelser. Overførbarhet er ikke alltid et mål i kvalitative studier.

Man kan si at det viktigste i kvalitative studier er den analytiske generaliseringen. Det vil si å vurdere i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som eksempel i lignende situasjoner (Fangen 2004: 212). Resultatene som kommer fram i denne studien, gjelder elevene som har vært med i undersøkelsen og er ikke tilstrekkelig til å trekke generelle konklusjoner.

4. Empiri/analyse

I dette kapitlet gjør jeg rede for funn jeg har gjort i mine undersøkelser. Først gis en presentasjon av gangen i analysen. Videre vil jeg vurdere begrepsforståelse i lys av teorikapitlet. Hovedvekten av dette kapitlet knytter seg til analysen av elevbesvarelsene.

4.1 Gangen i analysen

Analysestrategien jeg har valgt består i at jeg tar for meg de fem hovedbegrepene: Struktur, funksjon, rolle, norm og sanksjon, etter tur.

Hvert begrep blir gjennomgått, dels med referanse til de fire case-elevene, dels til hele materialet. Under hvert begrep innleder jeg kort hva læreboka sier om det, deretter sier jeg noe om tendensene i klassen som helhet, tilslutt eksemplifiseres ulik forståelse gjennom sitater fra case-tekstene. Hensikten er å vise både det typiske og det mer spesielle, kort sagt bredden av alt jeg har funnet.

For å kunne si noe om hva slags læring som kan ligge bak eksemplene som utgjør besvarelsene, ser jeg på tekstene gjennom briller som fokuserer på de to dimensjonene *graden av selvstendighet* (i forhold til lærebokreproduksjon), og *graden av forståelse*. Disse tingene hører selvsagt sammen, for en god forståelse viser seg jo gjerne ved at de har brukt egne eksempler og resonnementer, men det er likevel mulig å peke på framstillinger som er ”selvstendige”, men helt bak mål. Da kan vi snakke om avvik fra læreboka som direkte dreier seg om feil. Inne i dette med forståelse ligger også evnen til å trekke inn de relevante under-begrepene, og evnen til å sette det hele inn i kontekst.

Etter gjennomgåelsen av de ulike begrepene, tar jeg for meg hver enkelt case-elev og gjør en helhetlig vurdering, også denne gangen ut ifra de to dimensjonene. Tilslutt forsøker jeg å plassere case-elevene på en skala med to ytterpunkter. Fortolkning og diskusjon er integrert underveis.

4.2 Kriterier for begrepet forståelse

Som nevnt fokuseres det på at elevene skal vise forståelse for de enkelte begrepene (struktur, funksjon, rolle, norm, sanksjon), men også vise at de gjennom å forstå disse begrepene faktisk forstår hva et sosialt system er. Elevene skal vise at de har forstått at de andre begrepene representerer komponenter som er avgjørende for dannelsen av et sosialt system. Denne forståelsen skal de eksemplifisere konkret via skolen, annen kreativ eksemplifisering oppfatter jeg som tegn på god forståelse.

Elevene viser forståelse ved ulik form for eksemplifisering. Den beste måten å vise forståelse på er å bruke/finne på egne eksempler. Når det er sagt, er dette en åpen bok-besvarelse, så man kan ikke som leser være sikker på at eksemplene som fremstår som egne og selvstendige, ikke er hentet fra en annen kilde. Mindre imponerende er det om eleven bare gjengir (avskrift) eksempler oppgitt i læreboka.

Likevel kan man kanskje hevde at en elev må ha forstått et stoff for å innhente eksempler fra ulike kilder, men da bør eleven referere og begrunne sitt valg av eksempel. Siden elevene gjennom første trinn i undervisningsforløpet (intervjuundersøkelsen) samlet inn data og lagde referat, fremstår det for meg som selvstendig når eleven klarer å bruke disse referatene til eksemplifisering av begrepene. Elevene viser også forståelse når de klarer å inkludere underbegreper (faktisk, formell, uformell, negativ, positiv etc.) med egne eksempler. Disse får frem nyanser i forståelsen av skolen som sosialt system.

Ovennevnte versjoner av type forståelse fremkommer for så vidt i mange av elevtekstene, også blant case-elevene. Likevel går det an å danne seg et helhetsinntrykk av besvarelsene og forsøksvis vurdere/plassere dem på den beskrevne skalaen (Avskriftseleven – Den kognitive eleven).

4.3 Skolen som sosialt system, begreper

4.3.1 Begrepene i læreboka "Menneske og samfunn"

Samtlige begreper som analyseres i denne masteroppgaven presenteres for elevene i læreboka Menneske og samfunn, kapittel 1 - Jeg og samfunnet.

I de første avsnittene møter vi hovedbegrepene norm, sanksjon og rolle, mens avsnittet Sosiale systemer gjør rede for struktur og funksjon. I tillegg til definisjoner presenteres en rekke underbegreper (positiv/negativ sanksjon, formell/uformell/komplementær rolle, rollekonflikt, formell/uformell/faktisk struktur, uttalt/ikke uttalt funksjon og dysfunksjon). Dessuten gis det eksempler, dels fra samfunnet generelt og dels fra skolen.

Siste avsnitt, Skolen som sosialt system, tar for seg hvordan man kan analysere skolen som et sosialt system. Her gjentas de fem hovedbegrepene (med underbegreper), men i en annen rekkefølge: funksjon, rolle, norm, sanksjon og struktur. Avsnittet avsluttes med et eksempel hvor skolen som sosialt system blir detaljert gjennomgått og begrepene settes i en konkret sammenheng. Her fremheves begrepene rolle, struktur, formell/uformell struktur og funksjon gjennom egne overskrifter.

Kapitlets struktur er ganske oversiktlig. At de viktige begrepene presenteres flere ganger, fra forskjellige vinkler og med forskjellige eksempler bidrar nok til å gi elevene forståelse av systemets kompleksitet. Imidlertid kan det også noen steder virke forvirrende. Mens blandingen av formell og uformell struktur beskrives som faktisk struktur på side 32, brukes uformell struktur om "den (strukturen) som virkelig gjelder" på side 40. Dikotomiseringen av struktur og funksjon bringer etter min mening inn unødvendig mange underbegreper. Spesielt under funksjon virker disse forvirrende, da det ikke går tydelig fram fra teksten om de er synonymer eller indikerer nyanseforskjeller. Det er neppe formålstjenelig både å snakke om uttalt, tilsiktet, tiltenkt, offisiell, planlagt og formell funksjon!

4.3.2 "Struktur"

Struktur er første hovedbegrep under avsnittet om sosiale systemer. Boka definerer struktur "i vårt tilfelle" som "forholdet mellom de sosiale rollene innenfor et sosialt system" (Sølvberg m.fl. 2007:32). I eksempelanalysen inkluderes rolle eksplisitt i beskrivelsen av struktur: "Strukturen i et system, består altså av rollene i systemet og forholdet mellom dem". Både i førsteomtale og analyse brukes oppbygning synonymt med struktur.

Det skilles mellom formell og uformell struktur, samt faktisk struktur. Faktisk struktur "er ofte en blanding av den formelle og uformelle" (Sølvberg m.fl. 2007:32). Struktur knyttes dessuten til begrepet hierarki, med underbegreper som organisasjonskart, rangering/rangstige, topptung og flat struktur.

I analysen vektlegges spesielt to sider av strukturbegrepet. Først den hierarkiske strukturen med rangordning og rolleinnhavernes rettigheter og plikter, deretter forholdet mellom formell og uformell struktur.

Begrepsbruk i klassen

Begrepet struktur anvendes av 16 elever (inkludert alle casene). To av disse bruker bare ordet i innledningen og kommer ikke tilbake til det senere - verken med definisjon, utdypning eller eksempler. Fem elever (hvorav en case) har misforstått begrepet helt eller delvis. Fem elever anvender ikke dette hovedbegrepet i det hele tatt.

Seks elever gir en definisjon av struktur som enten er identisk med lærebokas eller ligger tett opp til bokdefinisjonen. Dette er den desidert høyeste hyppighet av lærebokavskrift blant hovedbegrepene. Noen har dessuten forsøkt å visualisere begrepet ved hjelp av tegninger eller skjemaer som antyder oppbygningen av rollene på skolen.

I forhold til forståelse av struktur faller elevene i to omtrent like store grupper. Den ene gruppen skriver lite om selve begrepet, men viser i sin ofte grundige analyse av forholdet mellom rollene at de har forståelse for hva struktur som sosiologisk term

dreier seg om. Flere i den andre gruppen gir læreboknære definisjoner av struktur, men gir i den utfyllende beskrivelsen inntrykk av at de ikke fullt ut forstår begrepet i sosial system- kontekst. Misforståelsene skyldes trolig at ordet struktur har en langt mer omfattende betydning i dagligtalen enn i sosiologien.

Læreboka bruker det vanligere ordet *oppbygging* synonymt med struktur, bare tre elever benytter *oppbygging* i besvarelsen sin.

Det er færre elever som bruker underbegrepene formell, uformell og faktisk struktur. Dikotomien formell/uformell brukes av seks (tre fra casene) mens bare fire (to fra casene) knytter disse to begrepene sammen i faktisk struktur. Flere elever misforstår underbegrepene. Disse hører hjemme i den tidligere omtalte gruppen som definerer korrekt, men deretter røper manglende innsikt.

I læreboka er hierarki et bindeledd mellom struktur og rolle. Seks av elevene (to fra casene) bruker begrepet hierarki, alle med eksempler. Mange bruker dessuten et eller flere ord som er delvis synonyme med hierarki, for eksempel maktfordeling, rangering eller dikotomien over-/underordnet.

Struktur, sitateksempler på forståelse

Eksempel på ren avskrift finner vi hos Erle:

”Et sosialt system har en struktur, en oppbygning hvor det er en sammenheng mellom de enkelte delene, slik at det blir en helhet. Alle rollene innefor et sosialt system står i et bestemt forhold til hverandre. (...) Hensiktet med en konkret struktur er altså å få til den beste mulige måloppnåelsen for virksomheten. (...) Alle rollene har viktige funksjoner i skolesystemet og er med på å danne strukturen som er svært viktig for at institusjonen skal fungere”(Erle, case-elev).

Erle viser en korrekt gjengivelse av begrepet i læreboka. Det er et dilemma for læreren at man ikke kan se om det i tillegg er forståelse. Denne eleven trenger å bevisstgjøres på det faktum at hun ikke behersker oppgaveformen og at hun ikke viser sin forståelse tydelig.

Lise (ikke case) har også skrevet av læreboka, men hun utdyper i tillegg med et selvstendig eksempel:

”En struktur er en *oppbygning*, en sammenheng mellom de enkelte delene i en helhet. I vårt tilfelle er strukturen *forholdet mellom de sosiale rollene innenfor et sosialt system (SKE, s. 32)*”.

”Å se på hvordan rollene er plassert i forhold til hverandre er helt nødvendig for å forstå skolens struktur. Skolens øverste leder er rektor; rektorrollen er altså den mektigste. Under henne følger inspektører, lærere og elever. Elevrollen er altså ingen mektig rolle.(...) Og lærerne, hvor mye makt ligger i lærerrollen?”(Lise, ikke case).

I motsetning til Erle kombinerer Lise lærebok og selvstendig tenkning. I tillegg til å definere begrepet med referanse til læreboka som kunnskapskilde, kommenterer Lise struktur med egne ord ved å trekke inn maktbegrepet. På den måten belyser hun forholdet mellom rollene på skolen på en selvstendig måte. Når eleven gjennom selvstendig beskrivelse viser forståelse, kan læreren gi bruken av sitat fra læreboka egen kreditt. Hun har legitimert sin rett til å få kreditt for refereringen.

Tilslutt har vi Tore (case) som ikke refererer til læreboka, men til gjengjeld gjør en egen betraktning og trekker inn intervjureferatene som kilde:

”Det er viktig å huske på at en skole ikke kan fungere med lærere alene. I tillegg er man nødt til å ha en administrasjon som tar seg av alt fra det økonomiske til renhold av skolen, og selvfølgelig må man ha elever” (Tore, case-elev).

”Når læreren blir stilt spm; ”Hvordan vil du kartlegge de ulike rollene som finnes på en skole, og hvordan vil du rangere disse ut i fra hvem som har mest makt/innvirkning?” (...) Hun svarer at lærerne tross det etaten og departementet bestemmer kan velge å ta med mye av det de ønsker i undervisningen til tross for endringer i læreplanen, dette er riktignok et normbrudd fra lærernes side i forhold til hvilke forventninger øvrige makter har til lærerne, men som læreren sa, dette kan forekomme. Denne uttalelsen viser litt av forholdet mellom formell og uformell struktur i skolen, der til tross for at etaten og departementet egentlig skal ha formelt mest makt over hva som skjer i klasserommene hender det at den uformelle strukturen ser annerledes ut, der kanskje lærerne bestemmer like mye, muligens mer over hva som faktisk er det som blir undervist om i klasserommene. Dette viser at det kanskje ikke er den formelle strukturen i form av en hierarkisk struktur der man skal se hvilke stillinger som

skal ha mest innflytelse og makt over andre stillinger som er den faktiske strukturen, men kanskje en litt annen struktur som bestemmer hvordan skolen egentlig fungerer” (Tore, case-elev).

Tore forholder seg tilsynelatende ikke til læreboka i det hele tatt. Han tar utgangspunkt i intervjureferatene og viser gjennom å kombinere dette med utstrakt bruk av underbegreper at han har forstått hva som menes med struktur i et sosialt system. Måten han eksemplifiserer begrepet gjør det unødvendig å bruke læreboka direkte.

De tre eksemplene viser en økende grad av selvstendighet fra ren avskrift til fravær av lærebokreferanser. Hvorvidt dette svarer til en økende grad av forståelse er lærerens dilemma. Dette kommer jeg tilbake til i den nærmere innholdsanalysen av de fire casene senere i kapitlet.

4.3.3 ”FUNKSJON”

Funksjon presenteres som tredje hovedbegrep under avsnittet om sosiale systemer. Boka definerer funksjon som ”den virkning eller innvirkning en del av et sosialt system har på resten av systemet, og som bidrar til å opprettholde systemet” (Sølvberg m.fl. 2007:34). Boka knytter skolens funksjon direkte til læring. I eksempelmanalysen brukes ”oppgave” synonymt med funksjon selv om det tidligere i kapitlet vises til at ”oppgave” tilhører dagligtalen og at begrepet har en noe snevrere betydning i sosiologien. Skolens funksjon/oppgave knyttes til struktur i eksempelmanalysen: ”Skolens viktigste funksjon er med andre ord læring. For at skolen skal kunne ivareta denne funksjonen, må den ha en bestemt struktur: Den må ha noen som kan lære, og noen som skal undervise” (Sølvberg m.fl. 2007:40). Under avsnittet ”Et sosialt system har funksjoner”, skilles det mellom funksjon, dysfunksjon, uttalte og tilsiktede funksjoner og ikke-uttalte og ikke-tilsiktede funksjoner. Eksempelmanalysen behandler alle bortsett fra dysfunksjon.

Begrepsbruk i klassen

Begrepet funksjon anvendes av 14 elever (inkludert alle casene). Fire av disse (deriblant caser) misforstår begrepet helt eller delvis. De to case-elevene viser begge

eksempler på både forståelse og misforståelse. Syv elever anvender ikke dette hovedbegrepet i det hele tatt.

Tre elever gir en definisjon av funksjon som enten er identisk med lærebokas eller ligger tett opp til bokdefinisjonen.

I forhold til forståelse av funksjon faller elevene også her i to omtrent like store grupper. Den ene gruppen skriver læreboknært om funksjon, men viser få selvstendige eksempler. Den andre gruppen skriver også læreboknært om begrepet, men trekker frem egne eksempler ved for eksempel å bruke intervjureferatene aktivt.

Læreboka bruker synonymet oppgave om funksjon, det gjør også 14 av elevene. Tre av disse er case-elever. Fire av elevene nytter kun oppgave og ikke funksjon i det hele tatt. I forhold til begrepet struktur, nytter enda færre elever underbegrepene til funksjon. Tre elever bruker tilsiktet, uttalt (hvorav en case), tre bruker utilsiktet (hvorav to case) og to elever bruker dysfunksjon (hvorav en case). Ingen av elevene misforstår underbegrepene, men tre av dem definerer tilnærmet likt bokdefinisjonen. Tre elever (hvorav en case) bruker dikotomien formell/uformell om funksjon, hvilket tyder på en misforståelse siden dette skillet kun anvendes i forhold til struktur.

Funksjon, sitateksempler på forståelse

Eksempel på forståelse av funksjon:

”Den nyutdannede læreren vi intervjuet la (...) vekt på at hennes rolle også innebar en omsorgsdel” (Lise, ikke case-elev).

”Skolen beskyldes ofte for å ha en dysfunksjon (...). Det man da mener er at elever som ikke har den forventede faglige og personlige utviklingen, opplever seg som tapere i systemet” (Lise, ikke case).

Eksempel på misforståelse finner vi hos Bjørn. Han blander funksjon med rollebegrepet:

”Skolen har en kommandokjede (...): Elever – Lærere - Elevrådet m/elevrådsleder – Administrasjon ved Rådgiver og Avdelingsjef – Rektor. Det er også funksjoner som er vanskelig å plassere i et rangsystem. (...) For å forstå hvordan skolen fungerer må jeg ta for

meg alle disse (...) funksjonene og se på hva de bidrar med eller burde bidra med for at skolen skal utfylle sitt formål”(Bjørn, case-elev).

Sammenfattet kan man si at sitateksemlene over viser ulik forståelse av funksjon. Ved å referere til intervjudataene påpeker Lise en annen side ved lærerens funksjon i tillegg til selve undervisningsoppgaven. Det sosiale ansvaret en lærer har, kan åpenbart tenkes som en funksjon læreren har i skolen som sosialt system. Dette er en nyansering av funksjonsbegrepet hun ikke har trukket ut fra læreboka. Når det er sagt integrerer læreboka kritiske spørsmål i teksten. Intensjonen bak dette fra lærebokas side er kanskje å aktivere elevens kognitive bearbeidelse av stoffet. Boken har dermed muligens et ønske om at eleven skal restrukturere sin kunnskap. Kanskje vitner eksemplene til Lise om at hun har forsøkt å besvare disse spørsmålene både med tanke på å forklare funksjonsbegrepet, men også underbegrepet dysfunksjon. Eksemplet hun trekker frem på dysfunksjon (at noen opplever seg som tapere i skolesystemet) fremstår som forstått ved at hun påpeker hvorvidt det er slik på hennes egen skole eller ikke.

Det forekommer misforståelser av et begrep i noen av besvarelsene, eksempelvis i Bjørns. Dette drøftes nærmere i den senere innholdsanalysen av casetekstene. I sitatet til Bjørn kommer det tydelig frem at han bruker funksjon(er) om ulike rolle(r) på skolen. Det vil si at han omtaler roller i systemet som funksjoner i stedet for å vise til at det er rollenes arbeidsoppgaver som utgjør funksjoner. Når det er sagt er han inne på at funksjoner handler om det en rolle "bidrar med for at skolen skal utfylle sitt mål". Likevel påpekes dette eksemplet som misforståelse fordi han mangler nødvendig nyansekunnskap begrepene imellom.

4.3.4 "Rolle"

Rolle presenteres tidlig i kapitlet i tillegg til under "Skolen som sosialt system" og deretter i eksempelanalysen. Boka definerer rolle som "summen av de normene som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling" (Sølvberg m.fl. 2007: 19). Videre skriver boken at "knippet av sammenhengende normer viser oss hvordan vi bør handle når vi er i bestemte situasjoner, hvordan vi bør ta oss av bestemte oppgaver

eller fylle visse stillinger". I tillegg angir boka to ulike sett av normer knyttet til en rolle: "et sett som angir atferden for å *gå inn i* en rolle, og et annet sett for atferden *i* rollen". I følge boka "er innholdet i en rolle sjeldent helt fasttømret, som regel har vi et visst spillerom innenfor rollen" (ibid. s. 19).

Rolle presenteres med underbegrepene formell/uformell og komplementær. De formelle rollene knyttes til yrkesroller " gjerne nedfelt i lover, regler eller forskrifter. Dette innebærer plikter og rettigheter" (ibid. s. 20). De uformelle rollene "har knyttet forventninger til seg i form av et sosialt press, men forventningene er ikke nedskrevet i lover og regelverk, i hvert fall ikke i samme grad som ved en yrkesrolle" (ibid. s. 20). Komplementære roller eksemplifiseres med rolleparet lærer – elev. Når roller er komplementære, utfyller hverandre og hører sammen "er plikter for den ene gjerne rettigheter for den andre" (ibid. s. 20). Boka forklarer to ulike varianter av underbegrepet rollekonflikt. "En form for rollekonflikt oppstår dersom vi forsøker å opptre i to (eller flere) roller på samme tid. En annen form for rollekonflikt består i at forventningene som knytter seg til en bestemt rolle, kan være motstridende" (ibid. s. 20-21).

Under avsnittet "Hva er et sosialt system" trekkes naturligvis rollebegrepet inn fordi "gjennom regelmessig samhandling mellom ulike roller dannes det et sosialt system" (ibid. s. 30). Et sosialt system defineres som "et sett av roller som står i et gjensidig definert forhold til hverandre" (ibid. s. 40). Boka skriver at "samhandlingsmønsteret i et sosialt system avhenger av sammensetningen av roller og hvordan rolleinnhaverne spiller rollene i forhold til hverandre". I eksempelanalysen trekkes derfor rolle inn i alle aspekter når skolen skal analyseres som sosialt system.

Begrepet rolle blir naturligvis presentert i forklaringen av struktur fordi "strukturen innen et sosialt system er forholdet mellom de sosiale rollene" (ibid. s. 32).

I kapitlet brukes eksempelvis "rolleinnhaver", "medlemmer" og "mennesker" som synonymer til rolle.

Begrepsbruk i klassen

Begrepet rolle anvendes av 21 elever, altså bruker samtlige elever begrepet i sin besvarelse på en eller annen måte. Ingen elever misforstår rolle, derimot forekommer det misforståelser av underbegrepet rollekonflikt (2). Ingen av elevene definerer begrepet rolle. 12 ulike roller på skolen blir likevel beskrevet, med hovedvekt på hvilke forventninger som ofte knyttes til den enkelte rollen. Det varierer fra elev til elev hvor mange og hvordan rollene beskrives. Rollene som beskrives i varierende grad er: elev (13), elevråd (4), elevrådsleder (6), lærer (11), rådgiver (10), avdelingsleder (7), rektor (10), administrasjon (1), kantinepersonale (6), kontorpersonale (1), rengjøringspersonale (1) og økonomiansvarlig (1). Case-elevne beskriver alle rollene bortsett fra økonomi- og kontorpersonale.

Underbegrepene formell/uformell nyttes av 3 elever, rollekonflikt derimot, nyttes av hele 13 elever (3 av case-elevne) og komplementær nyttes av 11 elever.

To elever misforstår rollekonflikt, ingen misforstår uformell/formell/komplementær. Synonymer til komplementær finnes i besvarelsene, eksempelvis *avhengig*.

Man kan skille mellom de elevene som kun ramser opp ulike forventninger knyttet til de ulike rollene og de som i tillegg klarer å knytte rollebegrepet til sosialt system (altså å integrere det i sosialt system-kontekst).

Hvordan forklares rolle, sitateksempler på forståelse

Eksempel på forståelse av rolle som ikke er læreboknært:

”Elevene har flere enn en rolle, de må være elever i klasserommet, kamerater i friminuttene, og noen må representere klassen sin i elevrådet” (Erle, case-elev).

”På en skole finnes det dessuten flere roller enn kun elever og lærere,..”. ”Av disse rollene finnes blant annet rektor, rådgiver, kontoransatte, avdelingsledere, renholdspersonell og kantineansatte” (Tore, case-elev).

Eksempler på forståelse av underbegrepene rollekonflikt, komplementær, formell rolle:

”For eksempel hvis en elev forventer at læreren skal bruke tid på å veilede den enkelte eleven, mens andre elever forventer at læreren skal forklare og veilede i fellesskap kan det oppstå en form for konflikt” (Erle, case-elev).

”Eleven utgjør lærerens komplementærrolle, det vil si at lærer og elev – rollen er roller som utfyller hverandre, og vil også si at dersom den ene forsvinner vil den andre miste sitt grunnlag for eksistens” (Tore, case-elev).

”Den som har det største formelle ansvaret og makten blant disse rollene er rektor” (Tore, case-elev).

Sammenfattet viser disse sitateksemlene både eksemplifisering av rollebegrepet, men også tilhørende underbegreper. Siden samtlige besvarelser har vist forståelse av dette begrepet er det lite variasjon å vise til. Dette kan skyldes at elevene lettere identifiserer seg med dette begrepet.

4.3.5 ”Norm”

Boka definerer at det foreligger en sosial norm ”dersom de samme forventningene blir utløst i en bestemt type sosiale situasjoner” (ibid. s. 11). Boka skriver om norm ”at den som regel oppleves som et sosialt press og bidrar til å styre vår atferd, slik at vi gjør og sier det som er passende” (ibid. s. 11). Normer eksisterer i alle sosiale situasjoner og sier noe om hva som er rett og galt, men uttrykker også gjerne hva vi må eller ikke må, bør eller ikke bør gjøre i ulike situasjoner. Gyldighetsområdene er avgrenset og varierer fra gruppe til gruppe, over tid og fra kultur til kultur. Boken skiller mellom nedskrevne og ikke- nedskrevne normer. Eksempelvis refererer boken til norske lover om de førstnevnte og skikk og bruk-tradisjoner om de sistnevnte. Senere i bokas kapittel under ”Skolen som sosialt system” vises det til hvordan man kan omtale normer i en analyse av skolen som sosialt system. Ord som trekkes frem er forventninger, normsender, skrevne- og uskrevne regler, normer som varierer, plikter og rettigheter knyttet til strukturen. I eksempelanalysen nevnes ikke norm i det hele tatt, men her brukes ordene: Regler (lover, forskrifter, reglementer), forventninger, retter og plikter, krav, for å omtale og eksemplifisere normer.

Eksempelanalysen trekker frem ulike eksempler på ulike normer. Implisitt fremstiller eksempelanalysen det som normbrudd når de eksemplifiserte normene ikke blir fulgt, konkret viser den til baksnakking og mobbing som normbrudd. Mye av omtalen av normer i eksempelanalysen knyttes til strukturen i systemet.

Begrepsbruk i klassen

Begrepet norm brukes av 20 elever (alle case-elevene). En elev bruker ikke begrepet i det hele tatt og en elev misforstår begrepet helt. Ingen elever integrerer en definisjon av begrepet i besvarelsen sin. Underbegrepene formell/nedskrevet brukes av syv elever (en case-elev), uformell/uskrevet brukes av åtte elever (to case-elever) og normbrudd brukes av ti elever (alle case-elevene) hvorav en elev har misforstått. Synonymer som brukes i elevbesvarelsene er regel og forventning.

Hvordan forklares norm, sitateksempler på forståelse

Eksempel på forståelse av norm uten å benytte eksempler fra læreboka finnes hos Tore når han beskriver de komplementære rollene lærer og elev:

”Elever og lærere knyttes (...) sammen til komplementære roller, der det blir forventet og pliktet av lærere at de skal undervise og veilede, og derfor også forventet en høflig og imøtekommende oppførsel av elevene” (Tore, case-elev).

Eksempel der Bjørn ikke direkte misforstår, men det kan påpekes at det er overflødig å nevne "forventningene" og "normene". Beskrivelsen av intensjonen bak normer er også noe utydelig:

”Poenget med disse forventningene og normene er at alle skal trives på skolen og at man skal tilegne seg selv kunnskap og hjelpe andre med det” (Bjørn, case-elev).

Forståelse av underbegrepene:

Eksempel på normbrudd:

”(...) lærerne tross det etaten og departementet bestemmer kan velge å ta med mye av det de ønsker i undervisningen til tross for endringer i læreplanen, dette er riktig nok et normbrudd

fra lærernes side i forhold til hvilke forventninger øvrige makter har til lærerne, men som læreren sa, dette kan forekomme” (Tore, case-elev).

Eksempel på formell og uformell norm:

”Lærerne og ledelsen forventer at elevene følger skolens reglement, altså de formelle og nedskrevne normene. Disse normene vil ha alvorligere konsekvenser og få strengere sanksjoner enn hvis elevene bryter de uformelle normene” (Erle, case-elev).

Eksempel på synonymbruk:

”Både lærer og elev har en rekke normer og regler de må følge” (Marit, case-elev.)

Sammenfattet kan man si at sitateksemlene viser at norm som begrep er noe uklart og lett glir over i (rolle)forventning og unødvendige synonymer. Derimot blir beskrivelsene av underbegrepene mer tydelige/eksplisitte.

4.3.6 ”Sanksjon”

Sanksjon blir i boka definert som ”omgivelsenes reaksjon på vår væremåte, enten det gjelder vår atferd eller en holdning” (Sølvberg m.fl. 2007:15). Ved å sanksjonere er ”hensikten å korrigere eller forsterke atferden eller holdningen” (ibid. s.15). Boka skjelner mellom positive og negative sanksjoner, de positive reaksjonene skal forsterke vår atferd, mens de negative vil forandre vår atferd eller holdning. Boka forteller samtidig at ”et sanksjonsmiddel er noe relativt, om det er positivt eller negativt avhenger av hva personen som sanksjoneres forventer” (ibid. s.17). Boka sier også at ”bruk av sanksjoner kalles sosial kontroll” (ibid. s. 17). Begrepet sosial kontroll deles i to grupper, den formelle og uformelle. Den formelle sosiale kontrollen synliggjøres gjennom lovverk, mens den uformelle kan utøves av alle og gjerne i dagligdagse situasjoner. Under ”Skolen som sosialt system” fokuseres det at eleven bør kunne skille mellom positive og negative sanksjoner, hvem som sanksjonerer og på hvilken måte. I eksempelanalysen nevnes ikke begrepet sanksjon, men det listes opp flere eksempler på måter å reagere på i forhold til ulik atferd. Karaktersystemet refereres til som godt eksempel på en måte å sanksjonere på.

Begrepsbruk i klassen

Begrepet sanksjon anvendes av 11 elever, hvorav tre er case-elever. Kun en av elevene definerer begrepet fra læreboka. Ingen misforstår dette begrepet, men det forekommer flere ganger at andre ord/synonymer blir brukt. Eksempler på andre ord er: Straff, konsekvenser, følger og reaksjon. Disse blir som regel brukt sammen med sanksjonsbegrepet. To elever bruker underbegrepet positiv, fire bruker negativ. En elev skjelner mellom formell og uformell.

Hvordan forklares sanksjon, sitateksempler på forståelse

Eksempel på forståelse av sanksjon uten å benytte eksempler fra læreboka:

”På vår skole har vi et reglement som er nødt til å følges, brytes disse reglene av elever får de sanksjoner. Det kan være utvisning eller anmerkninger, avgjort av hvor stort brudd på reglementet det er snakk om” (Vilde, ikke case-elev).

Eksempel på forståelse av positiv sanksjon:

”Det finnes selvfølgelig positive sanksjoner også. Hvis en elev har gjort det bra på en prøve, får hun /han en bra karakter” (Birthe, ikke case-elev).

Sammenfattet kan man kanskje si at elever har en intuitiv følelse av hva som menes med sanksjoner, men knytter det vanligvis til noe negativt. Når elever derimot omtaler både (skiller mellom) negative og positive sanksjoner tyder det på at de har lært og forstått begrepene ut fra læreboka.

4.4 Sammenfatning av funn i fht. elevenes fremstilling av begrepene

Jeg har forsøkt å gi leseren innblikk i hvordan begrepet blir presentert i elevenes lærebok. Resultater og funn er oppsummert i ”begrepsbruk i klassen”.

Sett i forhold til teorien presentert i 2.0 har jeg forsøkt gjennom sitateksemplene å peke på forskjeller i forståelse av de ulike begrepene.

4.5 Innholdsanalyse av case-elevene

Masteroppgavens problemstilling: *Hvilken forståelse viser ulike elever av begrepet sosialt system?*

Under har jeg foretatt en innholdsanalyse av fire case-elever hvor det legges vekt på det som er karakteristisk for den enkelte tekst.

Rekkefølgen på de fire er helt tilfeldig. Marit er kanskje den svakeste eleven blant de fire og representerer en middelmådig elev i klassesituasjonen. Erle derimot, er en elev som utmerker seg som en over gjennomsnittet flink elev i klasserommet. Når det gjelder Tore og Bjørn fremstår de begge som muntlig sterke i klassesituasjonen. Skriftlig virker Tore likevel sterkere faglig enn Bjørn. Alle de fire elevene har levert interessante besvarelser slik jeg oppfatter det i denne undersøkelsen. Under følger innholdsanalysen av alle fire.

MARIT

Marit har den korteste av casetekstene på så vidt i underkant av to sider. Hun titulerer teksten med spørsmålet: ”Hva er egentlig en skole?” og deler teksten inn i åtte avsnitt. Teksten bærer ikke preg av spesielt godt språk, men hun forsøker å lage struktur i teksten ved å lage en innledning, en hoveddel og en avslutning.

Innledningsvis stiller hun spørsmålet ”hva er egentlig en skole?” på nytt, og spør seg selv om ”det er så stor forskjell på de forskjellige rollene innad i skolen?”. Hun presiserer med dette hva hun ønsker å fokusere på i teksten. For å analysere skolen som sosialt system har Marit valgt på ulikt vis å integrere følgende begreper i teksten: Struktur, funksjon, rolle, norm, sanksjon.

Det varierer hvor god forståelse av disse begrepene som kommer til uttrykk i teksten. Det første begrepet leseren blir presentert for er funksjon. Når hun presenterer funksjon, deler hun begrepet opp i to. Hun beskriver på mesoplan skolens generelle undervisningsoppgave i tillegg til skolen som viktig sosialiseringarena.

”Skolene har de samme viktige funksjonene. Den aller viktigste funksjonen skolen har, er å undervise elevene og gi de den kunnskapen de trenger videre på sin utdanning. Men da er det ikke bare den faglige kunnskapen vi sikter til. Skolen er en veldig viktig sosialiseringsarena”.

I andre avsnitt trekker hun funksjonsbegrepet ned til mikroplan når hun beskriver lærerrollens funksjon som både kunnskapsformidler i tillegg til at læreren har en sosial oppgave overfor elevene sine.

Dette tyder på at hun forstår hva som menes med funksjon i skolesystemet, men siden det er såpass nært læreboka, er det naturlig å stille seg kritisk til om hun forstår begrepet som ingrediens i et abstrakt sosialt system og på flere nivå.

Dette gjelder også måten hun forklarer begrepet struktur på. Måten hun beskriver dette begrepet på er nærmest avskrift fra læreboka. Underveis faller hun av i sin egen forståelse og ender opp med til dels å misforstå:

”Det intresante ved en slik formell struktur er at den sjelden blir fulgt. Altså, selv om normene og reglene sier oss hvordan ting skal være, utvikler vi som oftest en uformell struktur. Det er denne strukturen som gjelder i det virkelige liv”.

Marit befinner seg ikke så langt fra forståelse, men viser ved ikke å trekke inn underbegrepet faktisk struktur, at hun ikke helt forstår. Dette forteller leseren noe om læringen som eventuelt ligger til grunn for resultatet av hennes besvarelse. Det kan virke som at stoffet ikke har vært tilstrekkelig gjennomarbeidet og forstått før hun har skrevet. Når det gjelder rolle-, norm-, og sanksjonsbegrepet, viser hun en annen type forståelse. Dette er begreper det virker som hun har et forhold til/forståelse for i fra før. Det kommer frem i teksten på følgende måte:

”Både lærer- og elevrollen har en rekke normer og regler de må følge. Dette er essensielt for at et sosialt system skal fungere. Et normbrudd fra elevens side kan eksempelvis være å spise midt i timen. Selv om dette ikke er like ille som å skulke, viser eleven mangel på respekt. Læreren kan da sannsynligvis møte eleven med sanksjoner for å opprettholde sosial kontroll”.

Marit viser her et naturlig forhold til begrepene når hun bruker alle i samme resonnement som bærer mening. Dette sitatet indikerer forståelse og selvstendighet og i mindre grad lærebokavhengighet. Når det er sagt skriver hun avslutningsvis at:

”Skolen består av mange roller som alle er komplementære”.

Dette kan oppfattes som en misforståelse av rollebegrepet da det kun er lærer- og elevrollen som eksemplifiseres som komplementære i læreboka. Dette kan likevel diskuteres. Ser man skolen i sosial system-kontekst, kan flere av rollene i skolen nok ses på som komplementære, men dette underbygges likevel ikke av Marit.

Typisk for Marits besvarelse er også et personlig preg. Hun åpner hele besvarelsen med:

”Begrepet skole vekker så mange forskjellige tanker. De fleste som går på skolen gjesper kanskje bare, og gleder seg til å bli ferdig, mens de som har gått ut ofte tenker tilbake på skoletiden med lengsel.”

I tredje avsnitt følger hun opp det hun har skrevet tidligere om ”dagens læreres” sosiale funksjon med:

”Hvis vi går tilbake til femtitallet tror jeg dette ville vært annerledes. Vi hadde da et tydeligere skille mellom foreldre- og lærerrollen. I dagens samfunn setter vi større krav til sosial trivsel på skolen (...).”

I tillegg velger hun å avslutte besvarelsen på følgende måte:

”Det vil bli spennende å se hvordan skolen som sosialt system vil utvikle seg i fremtiden. Kanskje det om femti år er digitale lærere? Hvem vet...”

Denne personlige stilen kan indikere at Marit har mer fokus på å beskrive sin egen opplevelse av skolehverdagen enn å analysere skolen som et sosialt system. Det kan tyde på at hun har bedre forståelse for skolesystemet hun til daglig er en del av, enn av sosialt system som abstrakt begrep. Det at hun ikke knytter de ulike begrepene til hovedbegrepet sosialt system i teksten, underbygger også denne tanken.

Helhetsinntrykket av besvarelsen er at Marit til tider har vært litt for avhengig av læreboka. På den andre siden viser hun god forståelse for noen av begrepene, nemlig

rolle, norm og sanksjon. Hun har ikke med mange underbegreper, hvilket fører til at hun verken får frem nyanseringer eller viser god helhetsforståelse i analysen av skolen som sosialt system. Det virker sannsynlig at hun har bearbeidet begrepene rolle, norm og sanksjon kognitivt og satt dem inn i skolekontekst. Det hun i mindre grad har gjort er å fokusere på hva et sosialt system er for så å bruke skolen til eksemplifisering.

TORE

Tore har den nest lengste av casebesvarelsene på litt over tre og en halv side. Han har valgt å titulere bevarelsen ”Skolen som sosialt system”. Teksten er delt opp i ti avsnitt, i likhet med Marit finnes ingen undertitler. Tore skiller seg spesielt ut på to måter i forhold til de andre casene. Han benytter aktivt intervjureferatene som kilde til eksemplifisering samt at han er alene om å integrere en selvkomponert definisjon. Han er også blant de få som viser eksempler på andre sosiale systemer i samfunnet i tillegg til skolen. Besvarelsen har relativt godt språk og begrepene Tore har valgt å integrere i sin analyse er: Struktur, funksjon, rolle, norm, sanksjon. I tillegg har Tore tatt med flere underbegreper.

Innledningsvis i første avsnitt gjør Tore det tydelig for leseren at han ønsker

”å se på skolen som sosialt system og analysere roller, struktur og funksjoner i skolen, i tillegg vil jeg se på skolen som sosialt system mot noen andre institusjoner og sosiale systemer”.

Før han begynner på selve analysen bruker han andre avsnitt til å ytre bekymring i forhold til at ingen av rollene de har intervjuet på skolen underveis i intervjuoppgaven, har definert ”hvorfor skolen eksisterer som sosialt system”. Som han selv skriver: ”jeg tenker at grunnlaget for en analyse av skolen som sosialt system ligger i hvorfor systemet eksisterer”. På bakgrunn av dette virker det som Tore har valgt en selvstendig tilnærming til analysen heller enn å benytte læreboka som hjelpemiddel i høy grad.

Tore velger å komponere sin egen definisjon knyttet til ”funksjonen skolen i hovedsak er tiltenkt”:

”Her har jeg valgt som utgangspunkt å definere skolen som en institusjon som eksisterer med det primære mål å skolere en gruppe mennesker”.

Gjennom hele teksten refererer som nevnt Tore til informasjon innhentet fra intervjureferatene for å eksemplifisere sin forståelse knyttet til de ulike begrepene.

I fjerde, femte og sjette avsnitt presenteres begrepene: funksjon, norm, rolle og struktur samt underbegreper. Lærernes funksjon knyttet til skolen som sosialt system blir i likhet med hos Marit, beskrevet som både faglig og sosial. Til forskjell fra Marit skjelner Tore mellom en lærers formelle og uformelle oppgave:

”Det faglige ansvaret for elevene kan man her si at er den formelle oppgaven til lærerne i og med at det er dette de i hovedsak er blitt ansatt for å gjøre, mens den sosiale delen som den nyutdannede læreren snakket om og som inneholdt forebygging av mobbing, ivareta elevenes ve og vel og å snappe om problemer kan man si er en mer uformell norm, altså ikke en forventning som er pålagt fra arbeidsgiver, men på en annen side, når man blir ansatt som lærer kan det hende det regnes som en selvfølge fra arbeidsgivers side at læreren opptrer høflig og hyggelig mot elever og koleger på jobb”.

Tore viser tegn til refleksjon når han refererer til lærerens sosiale funksjon som en uformell norm.

Videre viser Tore forståelse for rollebegrepet ved å trekke inn forklaring på komplementære roller samt at han konkretiserer forventninger ved å vise til normbegrepet og eksemplifiserer med ”å rekke opp hånden, komme tidsnok til timen og høre på når læreren snakker”. Normer knyttet til lærerrollen eksemplifiseres med ”at de skal undervise og veilede”. Det er ikke direkte galt av Tore å omtale undervisning og veiledning som normer, men i et sosialt system blir det mer riktig å omtale dette som funksjoner læreren har.

Tore setter rollebegrepet i skolen som sosialt system-kontekst ved å skrive:

”Det er elevene og lærerne som utgjør den mest grunnleggende delen for at en skole skal nå sin funksjon, men det finnes en rekke roller som er medvirkende for at det skal foregå en grundig og gjennomtenkt og oppbyggelig læringsprosess”.

Her er Tore inne på at rollene i et sosialt system står i et gjensidig og definert forhold til hverandre.

Videre viser Tore spesielt god selvstendighet i forståelse av begrepet struktur. Han innleder forklaringen av struktur (jf. sitateksempel i 4.3.1) ved å referere til en av de intervjuede lærerne:

”hun svarer at lærerne tross det etaten og departementet bestemmer kan velge å ta med mye av det de ønsker i undervisningen til tross for endringer i læreplanen, dette er riktig nok et normbrudd fra lærernes side i forhold til hvilke forventninger øvrige makter har til lærerne, men som læreren sa, dette kan forekomme”.

Videre følger Tore på med følgende konkluderende resonnering:

”Denne uttalelsen viser litt av forholdet mellom formell og uformell struktur i skolen, der til tross for at etaten og departementet egentlig skal ha formelt mest makt over hva som skjer i klasserommet hender det at den uformelle strukturen ser annerledes ut, der kanskje lærerne bestemmer like mye, muligens mer over hva som faktisk er det som blir undervist om i klasserommene. Dette viser at det kanskje ikke er den formelle strukturen i form av en hierarkisk struktur der man skal se hvilke stillinger som skal ha mest innflytelse og makt over andre stillinger som er den faktiske strukturen, men kanskje en litt annen struktur som bestemmer hvordan skolen egentlig fungerer”.

Sjuende avsnitt er det lengste i besvarelsen og vier mye plass til oppramsing av forventninger knyttet til ulike roller på en skole. Dette er et fenomen som forekommer i flere besvarelser. Læreboka oppfordrer elevene til å ”beskrive hvilke forventninger som er rettet mot ulike roller, og fra hvem disse kommer”. I dette ligger det også en oppfordring til elevene om å benytte en slik beskrivelse til å komme inn på så mange begreper som mulig i beskrivelsen. Det er likevel ikke mange i klassen som gjør dette, de fleste av elevene har en tendens til kun å detaljbeskrive arbeidsoppgaver. Tore benytter imidlertid anledningen til å komme inn på

rollekonflikt, norm og sanksjon. Etter å ha beskrevet forventninger knyttet til rådgiveren på skolen skriver han:

”Det at det meget sannsynlig kan knyttes vennskap mellom f. eks. en elev og en rådgiver kan igjen føre til rollekonflikter dersom eleven har vist oppførsel at han bør få en sanksjon for noe han har gjort. Dersom det er rådgiver som skal bestemme sanksjon og eleven da kommer til rådgiver og ber ham om ikke å fastslå en sanksjon kommer rådgiverens rolle som venn og elev i konflikt i og med at eleven henvender seg til ham som rådgiver og forventer på samme tid at han skal opptre i rollen som venn.”

I dette avsnittet viser Tore forståelse og selvstendighet fordi han implisitt omtaler et normbrudd som han bygger forklaringen av rollekonflikt på. Språket til Tore virker imidlertid spesielt voksent. Dette kan tyde på avskrift fra en kilde, men siden resten av besvarelsen ikke bærer preg av avskrift, er det lite sannsynlig. Han eksemplifiserer sanksjon på en måte som gjør at leseren forstår at han skjønner begrepet uten at han har definert det på forhånd. Han følger opp presentasjonen sin av sanksjon med:

”Dersom noen ansatte eller elever i skolen ikke gjør sin oppgave, kan det føre til sanksjoner”.

Tore kommer med eksempler på ulike sanksjoner som kan iverksettes, men utdyper ikke begrepet ved å nyansere med underbegreper.

For å utdype sin forståelse av rollekonflikt føyer Tore til at: ”En annen rollekonflikt kan være dersom en lærer får forskjellige forventninger fra en elev og rektor”.

I niende avsnitt forsøker Tore med hell å sette skolen som sosialt system i perspektiv i forhold til andre sosiale systemer i samfunnet. Han konkretiserer at alle sosiale systemer har en bevisst tiltenkt funksjon, men at det også forekommer ikke tiltenkte funksjoner, ”som for eksempel sosialisering”. Han setter en matvareforetning opp som eksempel mot skolen og skriver at: ”Begge systemene har en formell struktur, men det forekommer også en uformell struktur der rollene i systemene kan avvike fra de forventede formelle normene. For at det sosiale systemet skal bestå må det produsere noe folk trenger, i skolens tilfelle bortlæring av viktig kunnskap”. Tore sammenligner ikke disse systemene inngående, men han gir et perspektiv som vitner om forståelse.

Avslutningsvis oppsummerer Tore skolen som sosialt system ved å peke på en primærfunksjon, ”å skolere en gruppe mennesker”, ”i tillegg er det mulig at skolen har flere sekundære funksjoner i form av f. eks. sosialisering”. Han peker på at det er rollene i et system med sine tilhørende normer som avgjør hvorvidt skolen når sin funksjon eller ikke. Sammenlagt vitner besvarelsen til Tore om god forståelse av struktur, funksjon, rolle og norm. Sanksjon er kanskje det svakeste leddet da det ikke blir nyansert med underbegreper. Helhetlig settes skolen inn i sosialt system-kontekst for leseren.

BJØRN

Bjørn har skrevet den lengste av casetekstene, den er på fire sider. Han titulerer i likhet med Tore besvarelsen med ”Skolen som sosialt system” og deler opp i ti avsnitt. Til forskjell fra de andre caseelevne benytter Bjørn undertitler på de fleste avsnittene. Disse undertitlene er ulike rollenavn: ”Eleven”, ”læreren”, ”elevrådslederen”, ”rådgiver”, ”avdelingsleder”, ”rektor” og ”kantinepersonalet”. Han viser relativt godt språk i teksten og velger å integrere følgende begreper i sin analyse: Struktur, funksjon, rolle og norm.

Bjørn sin besvarelse skiller seg ut fra de andre casene på to måter. For det første har han flere direkte misforståelser knyttet til begrepskunnskap. Dessuten bruker han stor plass på å ramse opp rolleforventninger til ulike roller på skolen.

Innledningsvis skriver Bjørn:

”det er mange mennesker som gjør en innsats på skolen hver dag for at den skal fungere. Alle disse menneskene har hver sin funksjon som til sammen danner skolens struktur. Jeg skal ta for meg en del av disse funksjonene og se på hvordan skolen fungerer som et sosialt system. Jeg skal også se på hvilke forventninger som stilles til noen av menneskene som jobber på skolen og se på hva som kunne vært annerledes”.

Gjennom denne innledningssekvensen får leseren et riktig innblikk i hva man kan forvente seg gjennom teksten, men allerede her røper Bjørn en av besvarelsens største

begrepsmisforståelser når han sier at ”det er funksjonene som danner skolens struktur”. Flere steder i teksten har ikke Bjørn klart for seg hva som skiller funksjon fra struktur i et sosialt system.

Tydeligst misforståelse av struktur og funksjon vises i andre avsnitt:

”Et sosialt system har en struktur som er oppgaven den skal utføre, altså formålet med systemet”.

Denne setningen viser at Bjørn ikke forstår hva som isolert sett menes med struktur og funksjon som begreper og størrelser i et sosialt system. Strukturen i et sosialt system er knyttet til forholdet mellom de sosiale rollene, oppbygningen av de sosiale rollene i systemet. Funksjon knyttes på mesoplan til systemets oppgave som helhet eller på mikroplan til de ulike rollenes oppgave i systemet. Misforståelsen til Bjørn gjennomsyrrer store deler av besvarelsen. I tillegg omtaler han ulike roller i systemet som funksjoner:

”Det er også funksjoner som er vanskelig å plassere i et rangsystem. For å forstå hvordan skolen fungerer må jeg ta for meg alle disse gruppene eller funksjonene og se på hva de bidrar med eller burde bidra med for at skolen skal utfylle sitt mål”.

Her skjelnes det ikke mellom definisjonen av funksjon og av rolle som summen av de normene som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling. I dagligspråket ville man nok forstått hva Bjørn mener, men siden intensjonen med elevoppgaven er begrepslære i en analyse av et sosialt system, er det viktig å skjelne mellom de ulike begrepene.

Når det er sagt, finnes også setninger i teksten som vitner om forståelse av funksjon. Under beskrivelsen av forventninger knyttet til lærerrollen i avsnitt fire, viser Bjørn til tross for tidligere misforståelse, at han forstår funksjonen til lærerrollen:

”For at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap må jo noen bidra med denne kunnskapen. Dette er lærerens funksjon”.

Når det gjelder begrepene rolle og norm viser Bjørn relativt god forståelse.

Gjennom avsnitt tre og fire ramser Bjørn opp ulike normer knyttet til elevrollen og lærerrollen. Han bruker ordet forventninger og normer om hverandre, men viser at han forstår hva en norm og et normbrudd er. I tillegg kommer han med eksempler på sanksjonering, men bruker ikke dette begrepet konkret:

”Som elev har man et sett med normer og forventninger man skal oppfylle. (...) Noen normbrudd får ikke direkte konsekvenser (...)”

Han benytter ikke begrepet sanksjon i det hele tatt, men i stedet andre ord som konsekvens, straff. Dette kan indikere at han enten ikke kan begrepet sanksjon, eller at han ønsker å bruke et ord med tilnærmet lik betydning for å vise at han forstår at normbrudd som regel etterfølges av reaksjoner. Problemet med å ikke benytte sanksjon er at han ikke får nyansert ulike former for reaksjoner som negativ og positiv sanksjon.

Bjørn viser selvstendige eksempler på rollekonflikter som kan oppstå. Dessuten setter han, under "elevrådslederen", skolen som sosialt system i perspektiv ved å nevne at elevrådet også er et eget sosialt system innunder skolen igjen.

Typisk for Bjørns besvarelse er at hans egen mening er godt synlig gjennom teksten. Det forekommer en god del muntlig språk:

”De ansatte i en kantine har ikke nødvendigvis en rolle som er avgjørende i driften av en skole, men de hjelper på trivselen”.

”Det er jo ingen tvil om at skolen som sosialt system fungerer, skolen har jo fantes i flere tusen år i en eller annen form”

Hvis man tar disse formuleringene i betraktning sier de noe om fokuset til Bjørn med hensyn på å skulle analysere skolen som abstrakt sosialt system hvor målet er å vise begrepsforståelse, ikke vurdere kvaliteten av skolesystemet slik det fremstår for ham.

Bjørn sin tekst er til dels læreboknær. Spesielt i de delene av teksten hvor han forsøker å forklare begrepene struktur og funksjon. ”Den faktiske strukturen er som

regel en blanding av begge disse". Denne setningen er direkte hentet fra læreboka. Problematisk blir det når leseren kan få inntrykk av at lærebokstoffet ikke er godt nok forstått til at det rimer med hans egne resonnementer og konklusjoner. Den helhetlige vurderingen av besvarelsen til Bjørn minner litt om Marits fremstilling. Han forstår ikke riktig sin egen lærebokavskrift og misforstår. Likevel lykkes han med forklaringer og selvstendige eksemplifiseringer av rolle og norm. Det kan tyde på at dette er velkjente begreper for ham i fra før og som det da nettopp er enklere å overføre til en ny kontekst. Bjørns fokus er gjennomgående mer rettet mot skolesystemet enn mot å beskrive sosialt system som abstrakt begrep.

Man får inntrykk av at Bjørn kognitivt sett har bearbeidet begrepet rolle og norm, men ikke tilstrekkelig når det gjelder struktur og funksjon. Det betyr nødvendigvis ikke at han ikke har forsøkt.

ERLE

Erle sin besvarelse teller tre og en halv side og tituleres med "Analyse av skolen som sosialt system". Hun formulerer en problemstilling før selve tekstens innledning "Hva gjør skolen til et sosialt system, hvordan fungerer denne institusjonen i sosialiseringprosessen og hva skiller den fra andre sosiale systemer?". Teksten er delt opp i 12 avsnitt og integrerer alle begrepene: Struktur, funksjon, rolle, norm og sanksjon.

Spesielt for hennes besvarelse er hennes relativt ryddige struktur samt at hun nyanserer sin forståelse med underbegreper til flere av hovedbegrepene. I likhet med de andre tre, finnes det også tendens til oppramsing av forventninger knyttet til ulike roller.

Selv om Erle har en selvstendig innledning på analyseoppgaven, der hun lager en spørsmålsformulering, er mye av det hun skriver veldig læreboknært. Med det menes at man kan få et inntrykk av at Erle har sittet med læreboka foran seg når hun har produsert denne besvarelsen. Det trenger ikke være noe problematisk i det hvis hun

refererer til kilden og viser at hun har forstått sosialt system og tilhørende begreper med egne eksempler. Erle refererer derimot aldri til kildene sine, men hun prøver å omformulere etter beste evne samt vise forståelse ved noen egne eksempler.

Erles faktiske begrepsforståelse kommer best til uttrykk når hun forklarer norm og sanksjon. Dette er begreper hun også beskriver læreboknært, men samtidig viser hun forståelse med egne eksempler:

”Det er forventningene og arbeidsoppgavene som skaper en rolle, og for de ansatte på en skole er det derfor veldig viktig at man følger disse, et annet ord for forventninger som regelmessig blir utløst i samme situasjon er normer. Negative sanksjoner for de ansatte på en skole kommer hvis de bryter en eller flere normer, de kan få høre at de må være mer profesjonelle og lignende, men hvis normbruddet er stort kan de bli omplassert eller få sparken. Dette kan skje hvis en rådgiver bryter taushetsplikten, eller det oppdages mobbing av medarbeidere. Former for positive sanksjoner kan være forfremmelser og ros” (Understrek betyr lærebokavskrift).

Sitatet ovenfor er typisk for hvordan Erle har bygget opp besvarelsen sin. Hun prøver å kombinere lærebokavskrift med egne eksempler. Når det er sagt er det ikke alltid slik. I sitatet under uteblir egne eksempler:

”Et sosialt system har en struktur, en oppbygning hvor det er en sammenheng mellom de enkelte delene, slik at det blir en helhet. Alle rollene innenfor et sosialt system står i et bestemt forhold til hverandre”.

Gjennom hele besvarelsen følger hun nøyaktig lærebokas forslag til hvordan man kan analysere et sosialt system og går gjennom de ulike begrepene etter tur. Dette kan være noe av grunnen til at Erle er den av de fire case-elevene som inkluderer flest underbegreper i sin besvarelse. Hun gjør det boken foreslår. Den ryddige fremstillingen av begrepene satt inn i sosialt system-kontekst, kan også være et resultat av dette. Likevel skal man helst ikke trekke konklusjoner om slikt, da det kun er eleven som vet sikkert hva hun selv har gjort.

4.6 Sammenfatning og diskusjon av funn

Etter å ha analysert de fire case-elevene er det relevant å oppsummere samt diskutere noen funn.

Det er ikke slik at disse fire case-elevene skiller seg radikalt ut i fra hverandre. Jeg vil nå skissere noen likheter og forskjeller jeg opplever at har synliggjort seg gjennom analysen.

Et typisk trekk som går igjen er at blant de fem begrepene jeg har undersøkt, virker det som rolle og norm er de to begrepene elevene har best forståelse av. Det kan virke som at dette er to begreper elevene identifiserer seg med, har erfaring med og på sett og vis hadde kjennskap til i fra før. Det betyr at det har vært enklere for eleven å overføre denne kunnskapen til den nye konteksten, i dette tilfellet, skolen som sosialt system. Begrepet sanksjon derimot, er ikke representert som begrep i mer enn tre av casene. Bjørn bruker ordene konsekvens og straff istedenfor sanksjon. Dette er helt klart et svakhetstegn ved besvarelsen siden intensjonen bak elevoppgaven var å benytte seg av relevante sosiologiske begreper. Når det er sagt viser Bjørn at han forstår hva som menes med sanksjon.

Når det gjelder begrepene struktur og funksjon, har case-elevene, bortsett fra Tore, hatt større problemer. Disse begrepene har vist seg å være utfordrende å få grep om. Dette kan skyldes at både struktur og funksjon er relativt ukjente begreper som det finnes ulik forståelse av i dagligspråket. Mest sannsynlig har det vært nytt for elevene å knytte disse to begrepene til et sosialt system. Det kommer også frem i tekstene at skillene mellom de to begrepene noen ganger kan oppleves som glidende. Det faktum at begreper på mange måter har glidende overganger, gjelder for øvrig også rolle- og normbegrepet. Disse begrepene var imidlertid trolig mer kjent i fra før, noe som kan ha gjort det enklere å sette dem inn i sosialt system-kontekst.

Et annet trekk ved besvarelsene som kom tydelig frem i analysen er vanskeligheten med å holde skolen som institusjon og sosialt system som abstrakt begrep i fra hverandre. På dette området skiller case-elevene seg fra hverandre. Marit og Bjørn

viser klare tendenser til å fokusere mer på skolesystemet og opplevelsen av sin egen skolehverdag når de har analysert skolen som sosialt system. Hos dem virker evnen til å se eller forstå den abstrakte siden ved begrepet sosialt system litt begrenset.

Tiltross for at læreboka er tydelig på dette og de begge nok har benyttet læreboka i skriveprosessen, har de ikke helt lykket med å forstå hva et sosialt system er i tillegg til selve skolesystemet. Dette fremkommer ikke som noen overraskelse, siden det kan være mange årsaker til det. En av grunnene kan selvsagt være svak forståelse, men intervju-undersøkelsen på skolen i forkant av den individuelle oppgaven, kan også ha lagt føringer på fokuset til elevene. De fikk dessuten beskjed i oppgaveordlyden om å benytte intervjureferatene som kilde i besvarelsen. Blant case-elevene er det først og fremst Tore som klarer å skille tydelig mellom skolesystemet og sosialt system som abstrakt begrep. Erle mestrer det også til en viss grad. Besvarelsene er i utgangspunktet veldig forskjellige og de har fått det til på ulik måte. Tore eksemplifiserer på en kreativ måte hvordan skolesystemet bare er et av mange sosiale systemer som vi går ut og inn av daglig. Han er tydelig på en selvstendig måte om hvordan de ulike begrepene henger sammen og er ingredienser i alle sosiale systemer. Når det gjelder Erle er det annerledes. Det virker som hun har valgt å følge lærebokas oppskrift nøyaktig og oppnår dermed å signalisere at hun forstår sosialt system som noe abstrakt også utenfor skolen. Når det er sagt kan man ikke vite om hun selv er bevisst at hun lykkes på denne fronten siden hun har vært såpass bunden til læreboka.

Man kan diskutere måten Marit, Erle og Bjørn har benyttet læreboka. Bjørn, for eksempel, skriver læreboknært men misforstår ved flere anledninger. Erle skriver også læreboknært, men gjør seg aldri skyldig i misforståelser i besvarelsen. Det kan virke som om Erle, i motsetning til Bjørn, har studert/lest lærebokteksten så godt at hun ikke misforstår.

Inntrykket av besvarelsen til Erle minner på mange måter om både Bjørn og Marit. Samtlige viser relativt tydelig at de har nyttet læreboka, men på forskjellige måter. Riktignok har de benyttet den på forskjellig måte, og brukt den som hjelpemiddel på ulik måte. Her treffes ett av hoveddilemmaene ved å gi elever en åpen bok-oppgave. Det er flere spørsmål man som lærer bør stille seg før man deler ut en slik åpen bok –

oppgave. Man bør reflektere gjennom hva målsetningen er, hva en slik type oppgave krever ferdighets- og kunnskapsmessig av elevene, har de lært slike ferdigheter i fra før? Disse temaene kommer jeg tilbake til senere i oppgaven under didaktiske implikasjoner.

Et annet fellestrekk ved besvarelsene er en tendens til oppramsing av rolleforventninger. For å vise forståelse for rollebegrepet og rollenes gjensidige definerte forhold til hverandre, tar flere elever for seg hver enkelt rolle på skolen og lister opp forventninger knyttet til deres funksjon i systemet. Dette har vært et karakteristisk trekk for hele klassen. Den av case-elevene som tydeligst gjør dette er Bjørn. Han har flere avsnitt med rolle - undertitler gjennom store deler av besvarelsen. I disse avsnittene ramser han opp hvilke forventninger han selv har til de ulike rollene på skolen, eksempelvis lærerrollen og rektorrollen. Årsaken til denne tendensen kan imidlertid være at dette er noe læreboka foreslår. I læreboka står det:

”Roller står i forhold til hverandre. Noen er komplementære, de utfyller hverandre. Det er, som du vet, knyttet forventninger til en rolle. Du bør derfor beskrive hvilke forventninger som er rettet mot de ulike rollene, og fra hvem disse forventningene kommer” (Sølvberg m.fl. 2007:36).

Det er viktig å presisere at til tross for at dette står i læreboka, er det kun et lite avsnitt blant flere forslag til hvordan man kan gjøre en analyse av skolen som sosialt system. Det oppleves derfor som litt overraskende at dette lille avsnittet har hatt så stor påvirkning i forhold til hvordan mange elever har valgt å gjøre analysen sin. Det virker som dette utdraget av lærebokteksten har hatt større innflytelse på hvordan eleven har ønsket å gjøre analysen sin enn selve oppgaveordlyden. En årsak til det kan naturligvis være at det for mange oppleves som en relativt enkel sak å lage en slik beskrivelse av rolleforventninger.

I denne sammenfatningen har jeg diskutert funn gjort gjennom innholdsanalysen. Oppsummert kan man si at det ikke er spesielt store skiller besvarelsene i mellom, men de som faktisk har kommet til syne er interessante. Disse har vært med på å danne grunnlag for å kunne plassere case-elevene på en skala mellom to ytterpunkter.

4.7 Plassering på en skala

Hensikten bak plasseringen av de fire casene på en skala mellom ”avskriftseleven” helt til venstre og ”den kognitive eleven” helt til høyre knytter seg til hva jeg ønsker å si gjennom mine funn i oppgaven. Det er jo slik at bak en åpen bok-oppgave ligger ønsket til en lærer om at eleven skal lære mest mulig. Eleven skal lære igjennom skriveprosessen ved kognitivt å bearbeide et stoff samt dokumentere det han/hun har lært gjennom en fagtekst. Læreren har ingen garanti for dette. Mine funn peker i retning av at den enkleste utveien for mange elever er å bruke tilgjengelige kunnskapskilder til avskrift. Dette betyr ikke nødvendigvis at avskriften er intendert fra elevens side. Et poeng kan være at eleven ikke har lært hvordan han/hun går frem når en slik oppgavetype skal besvares. Her kommer undervisningsopplegg og lærerens bevissthet i forhold til en slik oppgaveform inn i bildet.

Ved å plassere case-elevene på en skala får jeg visualisert mitt poeng om at ikke alle elever nødvendigvis behersker de ferdigheter som trengs for å gjøre en åpen bok-oppgave, ei heller er de nødvendigvis bevisste hvilke intensjoner oppgaveformen har for deres egen læring. Ingen av de fire casene befinner seg i ytterkantene av skalaen. Det jeg har kommet frem til gjennom innholdsanalysen er at Tore som eneste case-elev befinner seg på høyre siden av skalaen, mens de resterende tre case-elevene befinner seg på venstresiden. Dette sender signaler til læreren om å i forkant av åpen bok-oppgaven samt gjennom planlegging av undervisningen, bør ta høyde for at elever stort sett ”glir” i retning av ”avskriftseleven”. Noen årsaker til det kan være begrenset skriveferdighet, pragmatisme eller at man benytter en type tradisjonell besvarelsesform. Læreren må legge aktivt opp på flere felter til å skyve elevene mot den ”kognitive eleven”. For å nå et slikt mål kan det være naturlig å inkludere kunnskap om ulike skrivestrategier i undervisningen.

5. Konklusjon og didaktiske implikasjoner

I innledningen av denne masteroppgaven stilte jeg følgende spørsmål:

Hvilken forståelse viser ulike elever av begrepet sosialt system i en åpen bok-oppgave?

Mitt ønske var å undersøke ulike elevers forståelse av begrepet sosialt system i en åpen bok-oppgave. Måten jeg valgte å gå frem på var å undersøke hvor godt elevene forstod fem sentrale begreper som inngår i forståelsen av begrepet sosialt system. Gjennom å studere elevbesvarelsene, case-elevene ekstra grundig, fant jeg at elevene forstod noen begreper bedre enn andre. Norm og rolle var blant de begrepene som elevene både brukte hyppig og forstod godt. Sanksjon ble bare brukt av få, men til gjengjeld viste flere elever forståelse for begrepet ved å benytte synonymer. De begrepene som elevene viste dårligst forståelse av var struktur og funksjon. Jeg har sett et mønster komme til syne i forhold til forståelsen av de ulike begrepene. Det kan virke som at elevene har bedre forståelse for norm og rolle fordi disse i større grad er en del av dagligspråket enn de resterende; sanksjon, struktur og funksjon. Sanksjon var det kun få som benyttet, men likevel mange som viste forståelse av gjennom å bruke synonymer som straff og konsekvens. Vanskeligere er det med begrepene struktur og funksjon som nok oppfattes som mer diffuse og lengre unna dagligspråket. Man kan kanskje si at elever har lettere for å lære seg begreper de har assosiasjoner til eller kan identifisere seg med. Det kom også tydelig frem i analysen at elevene syntes det var vanskelig å holde skolen som institusjon, og sosialt system som abstrakt begrep i fra hverandre.

Opgavens svakere sider kan kanskje sies å ligge i materialet. Det er begrenset hvor godt sammenligningsgrunnlaget er når man kun tar for seg en enkelt skoleklasse. Når jeg har studert tekstene inngående og case-elevene spesielt, har jeg hele tiden kjempet mot følelsen av ikke å ha eksplisitte mål/bevis på selve forståelsen til elevene. Når det er sagt opplever jeg likevel å ha et stort nok materiale til at det gir en viss indikasjon på hvilke begreper som er forstått og ikke.

Da jeg forsøksvis plasserte case-elevene på en skala med to ytterpunkter, var intensjonen bak dette å synliggjøre noen didaktiske implikasjoner knyttet til det å gi elever en åpen bok-oppgave.

Det som gjør oppgaveformen interessant knytter seg til de ulike utfordringene den gir elevene. I tillegg til å skulle analysere skolen som sosialt system, stilles det krav til elevene om at de skal dokumentere det de har lært i en fagtekst (jf. teori 2.4).

Det er flere spørsmål man som lærer bør reflektere over før man deler ut en slik oppgave. Ikke bare bør man reflektere over hva målsetningen er, men også tenke nøye igjennom hva som kreves ferdighets- og kunnskapsmessig av elevene.

Oppgavens funn kan virke bevisstgjørende på en lærer i forhold til planlegging av undervisning

Når det gjelder begrepslære og elevers evne til å lære seg begreper, kan kanskje en åpen bok-oppgave benyttes i det Solhaug omtaler som Magne Nyborgs faser i boka ”Læringsstrategier” (jf. teori 2.4).

Avslutningsvis er det grunn til å tro at en åpen bok-oppgave nok passer best som del av en læringsprosess, heller enn en avsluttende kunnskapstest.

Kildeliste

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis, Løkensgard Hoel, Torlaug. (2005): "Skrive for å lære". Oslo: Abstrakt forlag as.

Egidius, Henry. (2001): "Nyt psykologisk leksikon". København: Hans Reitzels Forlag a/s.

Elstad, Eyvind, Turmo, Are. (2006): "Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis". Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, Katrine. (2004): "Deltagende observasjon". Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, Sigmund. (2004): "Samfunnsvitenskapelige metoder". Bergen: Fagbokforlaget.

Hansen, Mogens, Thomsen, Poul, Varming, Ole. (2006) "Psykologisk-pædagogisk ordbog". København: Hans Reitzels Forlag.

Hylland Eriksen, Thomas. (2004): "Små steder – STORE SPØRSMÅL". Oslo: Universitetsforlaget.

Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (L06)

Martinussen, Willy. (2008): "Samfunnsliv". Oslo: Universitetsforlaget.

Sølvberg, Erik, Kjelsaas, Hans Arne, Hylland Eriksen, Thomas. (2007): "FOKUS *Menneske og samfunn*". Oslo: Aschehoug.

Thagaard, Tove. (2003): "Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode". Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Til elever og foresatte i 2 SOSA på (...) vgs.

Mitt navn er Linn Olesen Anderberg, og jeg studerer til å bli lektor med mastergrad i samfunnsfagdidaktikk på Universitetet i Oslo. Da jeg tok praktisk-pedagogisk utdanning i 2007, hadde jeg en hyggelig og ikke minst interessant praksisperiode i klasse 2 SOSA på (...) vgs. Noe av det materialet jeg arbeidet med da, ser jeg nå at jeg kan utnytte i masteravhandlingen min, og jeg ber derfor elever og foresatte om tillatelse til det. Det gjelder spesielt tekstene elevene leverte inn om "Skolen som sosialt system".

Tema for masteroppgaven min er *Skriving i samfunnsfag*. Bakgrunnen er at Kunnskapsløftet har gjort skriving til en av de grunnleggende ferdighetene som skal gjennomstrømme alle fag på alle trinn, også på videregående nivå. Som kommende samfunnsfaglærer synes jeg dette er viktig, og jeg vil gjerne knytte masterprosjektet mitt til å utforske hvordan elever faktisk skriver i samfunnsfag. Jeg ønsker for eksempel å se på bruken av faglige begreper, og på hvordan elevene argumenter, forteller og utreder. Fra Universitetet i Oslo vil Trond Solhaug og Frøydis Hertzberg bistå meg med veiledning under hele masterprosjektet.

Alle elever er selvsagt forbeholdt total anonymitet, og også skolen vil anonymiseres. For elever som har passert 16 år, kreves passivt samtykke fra foresatte hvis elevarbeidene skal kunne nyttes i forskning. Det betyr i dette tilfellet at jeg bare trenger tilbakemelding fra de som *ikke* ønsker å gi sin tillatelse til bruk av elevens arbeid. En slik melding kan gis på nederste del av arket. Jeg håper imidlertid at alle finner det interessant å bidra til forskning om elevers skriving i samfunnsfag. Når masterprosjektet er avsluttet, bidrar jeg gjerne med foredrag om temaet for elevene. Hvis du har spørsmål knyttet til dette masterprosjektet, kan jeg kontaktes på e-post adresse: linnoanderberg@hotmail.com eller telefon: 990 04 199

På forhånd takk!
Med vennlig hilsen

Linn Olesen Anderberg

.....
.
Dersom du ikke vil at ditt barn deltar i denne forskningen, krysser du av og returnerer denne slippet til Karsten Korbøl innen 07.02.08.

Jeg ønsker ikke at mitt barn deltar i forskning knyttet til skriving i samfunnsfag.

Dato

Underskrift

Vedlegg 2, et eksempel på en elevbesvarelse. Dette er besvarelsen til Marit (case-elev).

Hva er egentlig en skole?

Begrepet skole vekker så mange forskjellige tanker. De fleste som går på skolen gjesper kanskje bare, og gleder seg til å bli ferdig, mens de som har gått ut ofte tenker tilbake på skoletiden sin med lengsel. Men hva er *egentlig* en skole? Og er det nå så stor forskjell på de forskjellige rollene innad i skolen? Det er noe av det jeg vil forsøke å finne svar på i denne artikkelen.

Først og fremst er skolen et sosialt system, altså er de fleste skolene her i landet ganske så like. Skolene har de samme, viktige funksjonene. Den aller viktigste funksjonen skolen har, er å undervise elevene og gi de den kunnskapen de trenger videre på sin utdanning. Men da er det ikke bare den faglige kunnskapen vi sikter til. Skolen er en veldig viktig sosialisering arena, hvor eleven også lærer normer og regler for hvordan samfunnet forventer at vi skal oppføre oss. Alle menneskene på skolen spiller en viktig rolle i dette sosiale systemet. Først og fremst vil jeg se på rollene lærer og elev.

Lærer- og elevrollen står i et komplementært forhold til hverandre, de utfyller hverandre, og den ene rollen har liten betydning om ikke den andre er der. Læreren skal gi eleven den kunnskapen han trenger videre, men da kreves det også at eleven respekterer de reglene læreren og skolen setter. Men i dagens samfunn har lærerne i tillegg til det faglige, en annen veldig viktig oppgave. Nemlig å være en kontaktperson for elevene. Hvis vi går tilbake til femtitallet tror jeg dette ville vært annerledes. Vi hadde da et tydeligere skille mellom foreldre- og lærer rollen. I dagens samfunn setter vi større krav til sosial trivsel på skolen, dermed også større krav til at læreren skal være en person eleven skal kunne føle seg trygg på. Altså, et sosialt system endrer seg over tid og tilpasser seg resten av samfunnet vi lever i.

Både lærer og elev har en rekke normer og regler de må følge. Dette er helt essensielt for at et sosialt system skal fungere. Et normbrudd fra elevens siden kan eksempelvis være å spise midt i timen. Selv om dette ikke er like ille som å skulke, viser eleven mangel på respekt. Læreren kan da sannsynligvis møte eleven med sanksjoner for å opprettholde sosial kontroll. Dette er også en del av den ”oppdraende”-oppgaven som læreren har i dag.

Elevene på skolen har i dagens samfunn rett til å være med på elevmedvirkning.

Medvirkning er ikke det samme som å bestemme, men elevene har rett til å bli hørt i skolesammenheng. Største arena for elevmedvirkning på skolen er elevrådet. Her sitter det en representant fra hver klasse som har i oppgave å spre klassens mening. Elevrådet har mye makt og kan bringe saker videre til ledelsen. På denne måten blir ledelsen nødt til å ta hensyn til elevene.

I følge opplæringslova har alle elever rett til tilrettelagt undervisning. På skolen har vi en egen person som tar seg av dette, nemlig rådgiveren. Noen av rådgiverens oppgaver er å sørge for at de som trenger ekstra oppfølging får det, og være en veileder til videre utdanning.

Skolen er bygd opp etter en hierarkisk struktur, altså er det noen som har mer ansvar enn andre. Rollene er plassert over og under hverandre, og lederen for hele skolen, rektor, sitter på toppen. Jo høyere opp i pyramiden vi kommer, jo færre roller blir det. Men selv om det i teorien er rektor og lærerne som skal ha mest makt og innflytelse, er det ikke alltid slik i praksis. Dette er fordi det finnes en formell- og en uformell struktur på skolesystemet. Den formelle strukturen forteller oss hvordan tingene egentlig skal være, lærerne skal ha mest makt og innflytelse, elevene skal ikke baksnakke og mobbe hverandre, osv. Det interessante ved en slik formell struktur er at den sjelden blir fulgt. Altså, selv om normene og reglene sier oss hvordan ting skal være, utvikler vi som oftest en uformell struktur. Det er denne strukturen som gjelder i det virkelige liv. I tillegg vil det faktisk at vi har så sterk elevmedvirkning kanskje bety at elevene egentlig har mer makt enn lærerne?

Så hva er *egentlig* en skole? Slik jeg har forstått det er skolen et sosialt system som har som primærfunksjon og gi elevene den kunnskapen de trenger videre i livet, både faglig og sosialt. Skolen består av mange roller som alle er komplementære. Selv om skolen er bygd opp etter en hierarkisk struktur, betyr ikke dette nødvendigvis at det er de som sitter på toppen som har mest makt. Rollene er ikke så forskjellige lengre som man kanskje skulle tro. Elevene har rett til å være med å påvirke sin egen skolehverdag hvis de bare gidder, dermed kan de ta ganske mye makt fra ledelsen. Det vil bli spennende å se hvordan skolen som sosialt system vil utvikle seg i framtiden. Kanskje det om femti år er digitale lærere? Hvem vet...