

Forkunnskaper i rettslære

Hvilke forkunnskaper trenger elever for å forstå øvingsoppgavene i rettslære?

Per Henrik Dagstad



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen.
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Forkunnskaper i rettslære

Hvilke forkunnskaper trenger elever for å forstå øvingsoppgaver i rettslære?

© Forfatter

År

Tittel

Forfatter

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hva slags forkunnskaper elever trenger for å kunne forstå øvingsoppgavene i rettslære. Dette er et fag elevene velger i videregående andre og tredje klasse. Øvingsoppgavene er formet som små fortellinger som skal eksemplifisere en konflikt mellom mennesker som kan løses ved hjelp av lover og regler. Mine forskningsspørsmål var som følger: hvilke forkunnskaper trenger elevene for å forstå og kunne løse øvingsoppgaver i rettslære? det andre spørsmålet var: hvordan brukte elevene ulike forkunnskaper når de leste og arbeidet med en konkret øvingsoppgave? Øvingsoppgaven jeg valgte var hentet fra delfaget erstatningsrett som elevene har i 3 klasse i videregående. Jeg brukte teorier fra den omfattende forskningen om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen i analysen av min empiri. jeg samlet inn empirien gjennom kvalitative intervjuer av seks elever som jeg selv hadde i faget rettslære. Begrunnelsen for å bruke kvalitative intervjuer var for å komme tett innpå leseprosessen som foregikk hos elevene når de leste og løste denne konkrete øvingsoppgaven. Jeg var interessert i å studere helt konkret hva slags resonnement og hva slags tolkninger elevene brukte i lesingen av øvingsoppgaven. Teorien om forkunnskaper som forskeren Frank Vellutino har utarbeidet viste seg å være et nyttig analyseverktøy. Hans teori går ut på at det finnes to hovedtyper forkunnskaper; fagspesifikk kunnskap og verdenskunnskap. Den fagspesifikke kunnskapen får leseren fra å lese faget i skolen. Den består av metode og fagbegreper som er spesielle for det enkelte fag. I rettslære er det mange fagbegreper som en bare finner i dette faget, som eksempel fra erstatningsretten kan være «culpa», «subjektiv skyld», «uaktsomhet». Den andre hovedtypen forkunnskaper er verdenskunnskaper eller allmennkunnskaper. Dette er en type kunnskaper leseren får fra andre kilder utenfor skolen. Det kan være mange slags kilder til denne kunnskapen, aviser, hobbyer, reiser, faktabøker, deltagelse i foreninger og mange flere. Jeg fant at mange av øvingsoppgavene i rettslære forutsetter mye verdenskunnskap som elevene må skaffe seg utenfor skolen. Dette kan medføre problemer for forståelsen av oppgaven og dermed også for hvordan den blir løst. Det er derfor viktig for lærer å være klar over hvor mye verdenskunnskap eleven trenger for å kunne løse en spesifikk øvingsoppgave før elevene begynner å jobbe med den. Jeg fant også ut at de seks elevene som utgjorde mitt utvalg av empiri fordelte seg på en slik måte at de kunne deles inn i ulike kategorier som jeg kaller elevprofiler. Disse profilene ble utledet av Vellutinos begrepspar om fagspesifikk kunnskap og verdenskunnskap. Jeg har i min studie utarbeidet en tabell som kan brukes som et

analyseverktøy for å kartlegge hva slags fordeling av fagspesifikk kunnskap og verdenskunnskap en oppgave forutsetter og hva slags fordeling av de to typene kunnskaper en elev har. En lærer kan bruke denne typologien og denne tabellen for å kartlegge sine elever.

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Henning Fjørtoft for alle hans gode og konstruktive kommentarer og råd underveis. Uten disse kommentarer hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil også takke min familie og spesielt min kone for tålmodig støtte og oppmuntring underveis. Jeg vil også takke mine seks elever som stilte velvillig opp i sin fritid til intervju og en takk til alle elever jeg har hatt opp gjennom årene som har vært en viktig inspirasjonskilde til de tanker som ledet meg inn på denne studien om forkunnskapenes betydning for lesingen av øvingsoppgavene i rettslære.

Her er et eksempel på en slik diskusjon i en time som handlet om hva slags kunnskaper elevene følte at de trengte for å kunne løse en bestemt oppgave: Elevene jobbet med en oppgave i erstatningsrett. I fortellingen møter de en 16 år gammel jente som sykler så fort hun kan for å rekke en jobb som avisbud. Hun sto litt sent opp denne morgenen og hadde derfor dårlig tid. I det hun sykler rundt en sving i et villastrøk møter hun en hund som løper rett ut i gaten. Dette fører til at hun svinger unna for å ikke kolliderer i hunden, men i stedet kolliderer hun i en bil som står parkert. Den fikk en bulk og spørsmålet er nå om jenta må erstatte skaden som oppsto i bilen. Elevene satt og diskuterte hvorfor jenta måtte sykle så fort, om hvorfor hunden løp løs i gata og om det var smart av bileieren å ha bilen parkert der den sto i en uoversiktlig sving. Flere elever spurte om det ikke var båndtvang, mens et par minoritetsspråklige elever spurte hva det var for noe. For i deres hjemland løp hunder løs i gater hele tiden. Da skjønnte jeg at det var forskjell på hva slags allmennkunnskaper elever har og at den kunne være knyttet til ulik sosioøkonomisk bakgrunn og kulturell bakgrunn.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for tema og problemstilling	1
1.2	Faget rettslære.....	1
1.3	Avgrensning av oppgaven	2
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
2	Teori og forskning om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen	5
2.1	Innledning.....	5
2.2	Hvordan defineres forkunnskaper?.....	5
2.3	Dybdekunnskaper og breddekunnskaper.....	6
2.4	Fagspesifikke kunnskaper og verdenskunnskaper.....	7
2.5	Hukommelse og skjema.....	8
2.6	Verbale protokoller som metode i forskningen	9
2.7	Kritikk av metoden verbale protokoller.....	10
2.8	Lesing av juridiske tekster	11
2.9	Lesestrategier for å aktivisere forkunnskaper.....	13
2.10	Oppsummering.....	14
3	Metode.....	15
3.1	Innledning.....	15
3.2	Kvalitativt intervju.....	15
3.3	Verbale protokoller.....	16
3.4	Valg av øvingsoppgave	18
3.5	Valg av deltagere	18
3.6	utforming av intervjuguide	19
3.7	Transkribering	20
3.8	Kodingsprosessen	20
3.9	Etiske vurderinger og forskerposisjon.....	21
4	Empiri. Beskrivelse og analyse.	22
4.1	Innledning.....	22
4.2	Øvingsoppgaven om ulykken ved Kraftfoss AS.	22
4.3	Empirisk gjennomgang av informantene.....	25
4.4	Ahmed	26

4.4.1	Beskrivelse	26
4.4.2	Analyse	29
4.5	Gunnar	29
4.5.1	Beskrivelse	29
4.5.2	Analyse	32
4.6	Nina	33
4.6.1	Beskrivelse	33
4.6.2	Analyse	35
4.7	Anne	36
4.7.1	Beskrivelse	36
4.7.2	Analyse	40
4.8	Anders	40
4.8.1	Beskrivelse	41
4.8.2	Analyse	45
4.9	Aisha	47
4.9.1	Beskrivelse	47
4.9.2	Analyse	53
5	Diskusjon	55
5.1	Innledning	55
5.2	Mine tre hovedfunn	55
5.3	Skjemateorien og forkunnskapenes betydning for lesing av øvingsoppgavene i rettslære	56
5.4	Pragmatismeteorien og problemstillingen: hva slags forkunnskaper trenger elever når de løser oppgaver i rettslære?	58
5.5	Hvilke forkunnskaper er relevante for å kunne løse denne konkrete oppgaven i rettslære?	61
5.6	Ulike elevprofiler basert på verdenskunnskap og fagspesifikk kunnskap	63
5.7	Øvingsoppgavene i rettslære. Fagbegreper og terminologi	63
5.8	Elevers profiler	64
5.9	Implikasjoner for undervisning og valg av oppgaver	67
5.10	Veien videre	69
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	76

No table of figures entries found.

1 Innledning.

1.1 Begrunnelse for tema og problemstilling

Jeg valgte å studere hva slags forkunnskaper som kreves for å lese og forstå øvingsoppgavene i rettslære. Øvingsoppgavene i rettslære er formet som små fortellinger der elevene blir presentert for en konflikt mellom flere mennesker. Hensikten er at elevene skal løse denne konflikten ved å bruke juridisk metode og juridisk teori om lover og rettsregler og rettskilder. For at elevene skal kunne forstå den juridiske konflikten må fortellingen inneholde en god del informasjon om de som er involvert i konflikten, hvordan konflikten startet og hva de involverte mener om konflikten. Deretter stiller oppgaven ofte et direkte spørsmål om hvem som har rett, juridisk forstått. I andre tilfeller ber oppgaven elevene om å løse de retts spørsmål som er reist i oppgaven. Denne typen oppgave stiller store krav til leseforståelse hos elevene. Det er ikke tidligere forsket på hvordan elever leser og forstår oppgavene i rettslære i videregående skole. Det kan derfor være et viktig bidrag til forskningen innen leseforståelse når jeg nå undersøker en liten gruppe elevers lesing og forståelse av en oppgave i rettslære. Det er også av interesse å finne ut mer om denne typen oppgave og hva slags type kunnskaper den krever av leseren. Jeg vil derfor også analysere en oppgave og bruke begreper fra leseforskning. Det er også av interesse å prøve ut teorier og nyansere forskningen om leseforståelse.

Det er ikke forsket mye på leseforståelse innen faget rettslære eller jus i Norge. Lars Skjold Wilhelmsen (2014), har skrevet en lærebok i fagdidaktikk for jus for universitetsnivå. Derfor er det nyttig og interessant å forske på elevers leseforståelse i faget rettslære på videregående nivå.

1.2 Faget rettslære.

Dette faget kan elevene velge i andre og tredje klasse i videregående. Det handler om å kunne bruke juridisk teori og metode for å løse konflikter mellom mennesker i Norge. den juridiske metode går i korthet ut på å kunne bruke og tolke lover og regler, rettspraksis, juridisk teori og andre kilder for juridisk kunnskap for å løse de konflikter mellom mennesker som en advokat eller jurist kan støte på i sin hverdag.

Faget er delt opp i flere juridiske emner; familierett, arverett, arbeidsrett, strafferett i rettslære 1 og kjøpsrett, avtalerett, erstatningsrett, forvaltningsrett og menneskerettigheter i rettslære 2.

Jeg har valgt en oppgave fra erstatningsretten som er vedlagt i sin helhet i vedlegg 2.

Erstatningsrett handler om at en person som har fått ødelagt noe har krav på å få dette erstattet og den som har ødelagt noe må ha gjort dette med vitende og vilje eller vært mer uforsiktig enn det som er normalt. Det opereres med fire vilkår som må oppfylles for at noen skal bli erstatningsansvarlig: noen må ha ansvaret for at en ting ble ødelagt. Det må foreligge en årsakssammenheng mellom den handling en person gjorde og skade som har oppstått på en ting. Denne skaden må ha ført til et konkret økonomisk tap. Og til slutt må det være en påregnelig skade som vil si at det må være mulig for skadevolder og andre involverte å kunne forutse at denne skaden kan oppstå hvis en gjør en bestemt handling. For eksempel vet en at en pc går i stykker hvis en kaster den hardt i gulvet. En kan også forutse at et vindu knuser hvis du kaster en stein mot det.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Denne oppgaven vil ta for seg en kvalitativ analyse av hvordan seks elever brukte forkunnskaper i lesingen av en bestemt øvingsoppgave i rettslære 2. Jeg begrenset meg til å studere seks elever fordi jeg da kunne gå mer i dybden og kvalitativt analysere deres forståelse av oppgaven og hvordan de tok i bruk ulike forkunnskaper. Det var også hensiktsmessig å analysere en øvingsoppgave i detalj som en del av empirien for å finne ut hva slags forkunnskaper denne spesifikke øvingsoppgaven krevde av elevene. Dette er i seg selv en egen studie verdt å gjennomføre. Jeg valgte bevisst å studere en oppgave i en lærebok jeg selv brukte i undervisningen. Denne læreboka heter »Rettslære 2» og er gitt ut av Dalefag i 2008 (Bergstrøm og Dale, 2008) Slik kunne jeg ha god kontroll på hvordan denne oppgaven ble brukt i undervisningen og sette den inn i en faglig og undervisningsmessig kontekst. Det var også av interesse å gå så tett innpå en liten gruppe elever og studere deres kognitive bevissthet. Bare ved å velge en liten gruppe elever har jeg muligheten til å studere i detalj hva som skjer når eleven leser en bestemt type tekst. Jeg fikk dermed muligheten til å studere nyanser og gå i dybden på leseprosessen av en øvingsoppgave i rettslære.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter å ha lest forskningslitteratur om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen og hørt og observert mange samtaler mellom elevene om hvordan de forstår og tolker oppgavene i rettslære, har jeg kommet fram til at det er viktig å forske mer på hvordan de tolker og forstår disse oppgavene. Dette vil være viktig for meg i mitt videre arbeid som lærer i rettslære og kan være av interesse og nytte for andre lærere i dette faget. Det er også et nyttig bidrag til forskningen om leseforståelse og den rolle forkunnskapene spiller.

Derfor blir den overordnede problemstillingen denne:

Hvordan forstår elevene øvingsoppgavene i rettslære?

For å undersøke dette har jeg formulert disse to forskningsspørsmålene:

For det første; hva slags forkunnskaper trenger elevene for å løse oppgaver i rettslære?

For det andre: hva slags forhåndskunnskaper tar de i bruk når de løser en bestemt øvingsoppgave i rettslære?

Forkunnskaper er den type kunnskap en leser allerede har når en møter en tekst. Denne faktoren i leseforståelsen drøfter jeg nærmere i neste kapittel.

Oppgaven er oppdelt i disse delene: første kapittel er en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål og begrunnelse for valg av tema. Andre kapittel handler om forskningen om forkunnskaper. Tredje kapittel handler om metoden jeg har valgt i min studie. Det handler om kvalitativt intervju og verbale protokoller. I fjerde kapittel presenterer jeg min empiri som er seks elevers lesing av en spesifikk øvingsoppgave. Denne øvingsoppgaven blir også analysert. I siste kapittel diskuterer jeg de ulike teorier om både forkunnskaper og fagspesifikk lesing, her lesing av juridiske tekster i lys av mine funn.

Jeg presenterer en bruk av to teoretiske begreper som jeg mener er fruktbare i analyser av både elever og oppgaver. Disse to begrepene er hentet fra en artikkel av Frank Vellutino som handler om ulike sider ved leseforståelsen. Disse to begrepene diskuterer jeg grundig i teorikapitlet. Jeg har valgt å bruke begrepsparet han bruker om forkunnskaper. Disse to

begrepene er verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper. Jeg presenterer i siste kapittel et forslag til hvordan en kan lage elevprofiler basert på hva slags type forkunnskaper de har, verdenskunnskaper og eller fagspesifikke kunnskaper.

2 Teori og forskning om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for forskningen om forkunnskaper. Jeg skal også definere dette begrepet og diskutere hvordan dette begrepet kan brukes til å analysere elevenes forståelse av øvingsoppgavene i rettslære, som er min empiri. Jeg skal bruke begrepet forkunnskaper i min analyse av elevenes forståelse av øvingsoppgavene i rettslære. En kan spørre om hvor relevant denne teorien er for å undersøke hvordan elever forstår øvingsoppgavene i rettslære. I hvilken grad kreves forkunnskaper for å forstå oppgavene? Hva slags forkunnskaper forutsettes det at de har? Hvordan bruker elevene ulike forkunnskaper? I hvilken grad er disse forkunnskapene til elevene relevante for oppgaven? I empirikapitlet analyserer jeg en øvingsoppgave for å finne ut hva slags forkunnskaper elevene trenger for å kunne løse denne konkrete oppgaven.

Forkunnskaper er en del av det overordnede begrepet kunnskap. En kan stille seg spørsmålet om hva slags kunnskaper elever trenger for å løse en øvingsoppgave i rettslære og i hvilken grad elevene klarer å aktivisere disse kunnskapene. Forkunnskaper blir her betraktet som en kilde til kunnskaper som eleven tar i bruk i ulik grad.

2.2 Hvordan defineres forkunnskaper?

Det finnes i den engelskspråklige litteratur to begreper som brukes om hverandre; prior knowledge (Afflerbach, 1987, Johnston, 1984) og background knowledge (Langer red. 1980, Taboaba & Guthrie, 1997, Øzerk, 2010 og 2011) Afflerbach beskriver forkunnskaper slik: “Readers with high prior knowledge of the content domain have well-developed schemata, or

knowledge structures, into which they assimilate the information from a text” (Afflerbach , 1990: 35) Voss, Vesonder og Spilich skriver at informasjon fra en tekst blir lagt oppå leserens allerede eksisterende kunnskapsstrukturer, “ they are able to map the input information onto already existing knowledge structures” (Voss, Vesonder, Spilich, 1980)

Ivar Bråten definerer forkunnskaper slik:

«Dersom en elev virkelig skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det at informasjonen fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet fra før» (Bråten, 2007, s. 61) Kamil Øzerk skriver at «lesing innebærer at leseren klarer å knytte sin bakgrunnskunnskap, ideene i en tekst og forfatterens hensikt med teksten sammen» (Øzerk 2011, s. 93)

Disse to begrepene velger jeg å oversette til forkunnskaper og bruker bare dette begrepet. Hvorvidt kunnskapene elevene har med seg til en tekst har preg av å være forkunnskap eller bakgrunnskunnskap vil ikke bety så mye. Når en leser teoriene om disse to begrepene vil en se at forskjellene er så små at de i realiteten ikke har noen praktisk betydning, det vil i alle tilfeller være kunnskaper leseren har fra før og som han bringer med seg til den nye teksten.

2.3 Dybdekunnskaper og breddekunnskaper

Forskere har videre delt forkunnskaper inn i to hovedkategorier, breddekunnskap og dybdekunnskap (Bråten ,2007). Breddekunnskap er når en leser har mer overfladisk kunnskap om flere ulike emner innen et fag. For eksempel kan leseren ha kunnskap om mange ulike typer biler og bilmerker. Dybdekunnskap er å ha inngående kunnskap om fenomenet bil, eller leseren kan ha inngående kunnskap om ett bestemt bilmerke, dets historie, ulike modeller, tekniske spesifikasjoner, ekstrautstyr og så videre. Det er ikke sikkert at en leser har både breddekunnskap og dybdekunnskap om et emne. Ifølge Bråten er det av betydning for leseforståelsen at leseren har både breddekunnskap og dybdekunnskap om det emnet han eller hun leser om (Bråten, 2007).

Denne inndelingen er imidlertid etter min mening for generell og sier ikke så mye om hva slags type kunnskap leseren har, eller hvor den kommer fra. Men dette begrepsparet kan gi oss en pekepinn på hva slags kunnskap som er best å ha. I faglig sammenheng i skolen,

trenger eleven mest dybdekunnskap. De skal kunne bruke både fagets spesifikke tenkemåter, metode og fagbegreper og dette er en form for dybdekunnskap.

2.4 Fagspesifikke kunnskaper og verdenskunnskaper

Disse to begrepene blir drøftet av Frank Vellutino. World knowledge er kunnskap om verden rundt oss som elevene har skaffet seg gjennom ulike kilder. Det kan være kunnskaper fra aviser, fra tidsskrifter, samtaler med venner og familie i mange ulike situasjoner som skjer i ens liv, diskusjoner i klasserommet, lesing av fagtekster i skolefag. World knowledge kan være kunnskaper om hendelser, gjenstander, aktiviteter, steder, som en person har fått gjennom direkte berøring med disse fenomenene eller indirekte gjennom å ha hørt eller lest om dem. Domain – specific knowledge er kunnskaper som er spesifikke til et bestemt fagområde som for eksempel sport eller geografi eller naturfag og mange andre fag. Disse kunnskapene organiseres i «schemata». Denne typen skjema er altså det samme som skjemateoriene som jeg diskuterer i del 2.5. De hjelper elevene til å fylle igjen huller i en tekst. De trekker inferenser (slutninger) om teksten ved å aktivisere relevante skjemaer om fenomenet de leser om i teksten (Vellutino, 2003).

Begrepet domain knowledge brukes av flere forskere som den fagspesifikke kunnskap eleven får gjennom å studere et fag, eksempel medisin, jus, samfunnsfag (Gaskins, 2003). Michelle Cook har også skrevet instruktivt om domain knowledge begrepet (Cook, 2006). Det er denne kunnskapen elevene møter i fagenes lærebøker. Her kan en også trekke inn forskningen på språket i lærebøker som støtte for å si noe om hva slags type kunnskap elevene trenger for å forstå lærebokteksten. (Maagerø, 2006) Jeg vil i resten av oppgaven bruke norske termer for domain knowledge som kan oversettes til fagspesifikk kunnskap, og world knowledge som kan oversettes til verdenskunnskap

Det vil føre for langt og sprengte rammene for denne studien å presentere og gjøre rede for all forskning omkring forkunnskapenes betydning. Derfor presenterer jeg bare et utvalg av noen av de mest kjente studier:

2.5 Hukommelse og skjema

På slutten av 1970 tallet og utover på 1980 tallet var leseforskerne opptatt av å finne ut hva forkunnskaper betyr for leseforståelsen. De gjennomførte en rekke eksperimenter og tok i bruk kognitive teorier fra psykologien for å forklare hvordan lesere husker tekster de har lest. Hukommelsen var en sentral faktor, ifølge Bartletts berømte bok *remembering* fra 1932. I følge kognitivt orienterte teorier er det viktig for leseren å bruke strategier som gjør det mulig å gjenkalle det de har lest slik at det kan brukes senere. Anderson og Pearson hevdet at det var en sammenheng mellom hva leseren brakte med seg fra før til den nye teksten og hva de fikk ut av den nye teksten (Anderson & Pearson, 1984) Fra tidlig barndom skapes det skjemaer i hjernen som er en slags beskrivelse av et fenomen leseren har erfart, enten gjennom å høre noe, lese noe eller erfare noe. Leserens har mange ulike skjemaer for ulike fenomener. Det kan være et skjema for eventyr som er en sjanger barn møter svært tidlig i livet, det kan være skjemaer for hva en familie er, eller hva som er god mat eller morsomt å gjøre. Når elevene begynner i skolen får de flere skjemaer som er bedre strukturert gjennom faglig kunnskap. Skjemaer som ligger lagret i hjernen er ikke for alltid faste, de kan endres i møtet med ny kunnskap, nye erfaringer og nye tekster. Skjemateoriene er en form for forkunnskaper vi møter nye tekster med som gjør det lettere å forstå den nye teksten.

I følge Gadamer har alle mennesker som har vokst opp i et samfunn en hel rekke forkunnskaper om mange ulike ting. Han kaller dette for forforståelse. Dette er en grunntanke i hermeneutikken (Fjørtoft et al. 2011). Det er imidlertid ikke alltid at vi kan aktivisere de riktige eller relevante skjemaene i møtet med en bestemt tekst. Det kan også hende at skjemaer eller forkunnskaper kan være feillært (Roschelle ,1995). Her blir lærerens arbeid i klasserommet en viktig faktor og det skriver jeg mer om i siste kapittel.

Anderson og Pearson skrev også at skjemaer hjelper leserne i møtet med nye tekster de ikke umiddelbart forstår. De skrev at mange tekster ikke nødvendigvis forklarer alt for leseren. Det kan ligge mye implisitt informasjon som forfatteren forutsetter at leseren allerede kjenner til fra før. For en erfaren leser kan denne implisitte informasjonen bli lettere tilgjengelig hvis leseren klarer å aktivisere et relevant skjema. Denne prosessen der eleven selv bruker sine kognitive evner til å finne relevante skjemaer i tolkningen av en tekst kalles inferens. På norsk vil jeg bruke begrepet slutning. Når elevene foretar slutninger bruker de sine kognitive evner

til å fylle ut, utdype, eksemplifisere, anta, bruke analogier, gjette hva forfatteren har ment der teksten ikke eksplisitt forklarer ting (Anderson & Pearson, 1984).

Den samme teori beskriver Van Dijk og Kintsch i sin situasjonsmodell som i stor grad handler om at leserens kjennskap til en teksts struktur og sjanger har betydning for hvordan en forstår den nye teksten. Kintsch og van Dijk utviklet denne modellen i ulike arbeider og studier og de mente at en tekst aldri inneholder all informasjon en leser trenger for å kunne forstå den.

Forfatteren av en tekst kan ikke skrive ned alt som han mener skal være med. Noe må overlates til leseren. Teksten har huller i form av uskrevet og ikke formulert kunnskap som er implisitt i teksten. Det er her leserens forkunnskaper kommer inn i bildet. Ved hjelp av forkunnskaper som er relevante kan leseren slutte seg til hva som mangler i en tekst og fylle ut tomrommene. Her kommer begrepet inferens inn for å forklare hva leserne gjør når teksten har implisitt informasjon som ikke er direkte nedskrevet. Det at leseren må trekke slutninger om det som ikke er eksplisitt nevnt er en kognitiv bevissthet som leseren i mer eller mindre grad kan opparbeide seg gjennom ulike lesestrategier og arbeidsmåter (Strømsø, 2007, Rouet & Britt, 2010).

Vi finner igjen den samme typen teori i forskningen om skjønnlitteratur. I følge reader respons teoriene kan en se leseprosessen som et møte mellom leser og forfatter der de inngår en kontrakt. Forfatteren har levert fra seg sin tekst og den er overlatt til leserens tolkningsferdigheter. Forfatteren har ikke lenger noen kontroll over teksten. Den er nå overlatt til de mange ulike leseres ulike ferdigheter (Iser, 1981). Denne teorien kan med fordel også brukes i lesing av faglitteratur. Også her er det mye implisitt informasjon som forutsettes kjent for leseren. Her blir det en utfordring for en lærer å forsikre seg om at elevene har forstått teksten på en riktig måte.

2.6 Verbale protokoller som metode i forskningen

Flere forskere deriblant Afflerbach har brukt verbale protokoller som metode for å analysere hvordan lesere tenker og resonnerer når de leser ulike tekster (Afflerbach, 1990). Flere forskere har brukt denne metoden. Forskerne har brukt ulike typer tekster, originale og tekster som er blitt endret, for å sammenligne hvordan lesere forstår ulike typer tekster (Johnston,

1984, Spilich, G. J., Vesonder, G. T. Chiesi, H.L. & Voss. J. F. 1979). Disse eksperimentene har stort sett vist det samme, at forkunnskaper er en sentral faktor i leseforståelsen.

Andre forskere har studert mer spesifikke teksttyper og undersøkt hvordan lesere forstår disse tekstene fra bestemte fag. Disse forskerne har hatt som mål å sammenligne ekspertleserne med noviser. Hypotesene her er at ekspertleserne leser en fagspesifikk tekst annerledes enn novisene, de ikke fagkompetente. Felles for mange av disse forskerne er at de også har brukt verbale protokoller som metode (Lundeberg, 1987, Stratmann, 2002)

2.7 Kritikk av metoden verbale protokoller

Enkelte forskere har kritisert denne typen eksperimentell forskning og mener den ikke viser fram hele kompleksiteten i leseprosessen. En må i stedet studere leseprosessen i den reelle setting, i for eksempel et klasserom (Gunnarsson, 2009).

Gunnarsson har en annen tilnærming til temaet enn de kognitivt orienterte forskerne på 1970, 80 og 90 tallet. Hun bruker en funksjonell og pragmatisk tilnærming og metode i sin forskning om hvordan ulike profesjoner leser og forstår sine fagspesifikke tekster. For min studie er det relevant å presentere hennes funn om juridiske tekster.

Gunnarsson studerte hvordan personer leste hele tekster med et bestemt formål, å løse et problem. Hun kritiserer eksperimentene til ulike forskere som i et laboratorium lot sine forsøkspersoner lese korte tekster på en setning eller to. Disse eksperimentene av blant annet Charrow & Charrow mente hun kun testet forsøkspersonenes korttidshukommelse i en kunstig setting, de var kvantifiserbare og hadde som mål å kunne tallfeste forskjeller i hva personene husket i tekster med ulike syntaktiske strukturer. Gunnarsson på sin side brukte kvalitative metoder og lot sine forsøkspersoner lese lengre tekster med formål å løse bestemte juridiske problemer. Hun har brukt pragmatiske metoder i sine studier av juridiske tekster og hvordan leserne av disse tekstene blir påvirket av tekstenes ulike pragmatiske formål. Tekstene hun analyserte var i hovedsak lovtekster (Gunnarsson, 2009).

En pragmatisk tilnærming til studium av en tekst innebærer å studere funksjonene til teksten og formålet leserne møter teksten med. Dette er en ganske annerledes tilnærming enn de kognitive forskernes. Gunnarsson poengterer at en må analysere lesernes ulike typer

forkunnskaper for å kunne analysere hvordan de forstår og leser de ulike juridiske tekstene. Hun påpeker at juridisk kompetente lesere har helt andre forutsetninger for å forstå tekstene enn ikke juridiske lesere. De har relevante forkunnskaper i form av fagbegreper, de skjønner hva temaet er i teksten, hva som er poenget med den og hva som kreves av dem som lesere. Hun viser i sine analyser av ulike juridiske tekster at disse tekstene har en bestemt type struktur som påvirker lesingen av dem. De er grunnleggende annerledes for eksempel en romantekst eller en avisartikkel. De har et bestemt formål som hun kategoriserer i ulike typer, de skal påvirke lesernes handlinger eller de skal gi direktiver, anwise forbud og påbud, gi definisjoner av juridiske begreper, gi løsninger på konflikter innen et spesifikt fagområde, for eksempel avtalerett. Hun skriver også at lover blir lest både av eksperter og av legfolk med ulike formål. Advokater som er ekspertene skal gjerne løse en sak, mens legfolk leser loven for å finne ut hvilke rettigheter eller plikter de har.

Sett i forhold til min studie er det interessant å bruke hennes funn om formålet med de juridiske tekstene. Elevene jeg har studert leste en oppgave der de blant annet får instruksjoner om å løse en konflikt som har oppstått. De må dermed bruke den konkrete informasjonen i oppgaveteksten og koble den til juridisk terminologi og lovttekster og juridisk metode. Jeg har ikke studert elevenes lesing av lovttekst som sådan, men deres lesing av en oppgave.

2.8 Lesing av juridiske tekster

Av spesiell relevans for min studie er forskning om hvordan ulike lesere forstår juridiske tekster. Jeg vil trekke fram tre studier: Lundeberg (1987), Stratman (2002) og Gunnarsson (2009):

Lundeberg brukte verbale protokoller i sin studie av hvordan 10 ekspertlesere og 10 noviser brukte ulike lesestrategier i lesing av rettssaker (Lundeberg, 1987). Dette er en type tekst som er preget av mye fagbegreper og som er skrevet med et bestemt formål og for et bestemt publikum. Lundeberg påpeker at de ikke er skrevet for et allment publikum, for eksempel den vanlige mann i gata. Disse tekstene er først og fremst skrevet for et juridisk kompetent publikum. Derfor krever de mye av leseren. De er avanserte og krever høyt spesialisert lesekompetanse. Resultatene til Lundeberg er i så hensende ikke overraskende. Hun fant at

ekspertleserne, det vil si jurister, leste disse tekstene på en helt annen måte enn novisene. De tok i bruk flere strategier enn novisene og brukte dem mer effektivt. De brukte tekstens kontekst mye mer effektivt, de forsto fagbegrepene som var brukt, de kunne identifisere partene i rettssaken og forsto resonnementet og foretok selvstendige vurderinger av argumentene som var brukt av partene i saken. Lundebergs studie viser tydelig hvor viktig forhåndskunnskaper er for forståelsen. Om du ikke har noen forhåndskunnskaper bruker leseren mye kognitiv energi på å forstå teksten på et ordnivå og har ikke energi eller krefter til å sette seg inn i de overordnede temaer eller innholdselementer. Motivasjonen for å lese så vanskelige tekster viste seg å være et hinder, til tross for at novisene i Lundebergs eksperiment var dyktige lesere innen sine fag, de var akademikere med master utdanning innen språk, spesialpedagogikk, kommunikasjonfag, psykologi. De ikke juridiske leserne rapporterte frustrasjon og irritasjon over at språket var så utilgjengelig for dem og derfor mistet de motivasjonen for å lese teksten om rettssaken. Lundeberg konkluderte med at ekspertleserne hadde åpenbare fordeler ved at de brakte med seg spesialiserte fagkunnskaper om juridiske termer og juridisk metode, kort sagt domain kunnskap i møtet med teksten om rettssaken. Derfor lyktes de i å forstå teksten. De hadde relevante forkunnskaper.

Stratman gjennomførte en lignende type studie av jusstudenter som leste tekster som hadde ulike formål (Stratman, 2002). Hans poeng var å eksperimentere med ulike tekster med ulike formål og leseroller. Hans funn var at erfarne jusstudenter leste juridiske tekster med klart definerte mål. Lesestrategiene ble også påvirket signifikant av hva slags formål leseoppgaven la opp til. Han lagde lesetekster som la opp til fire ulike leseroller: filosofisk lesing, dømmende lesing, rådgivende og til slutt advokatens argumenterende lesing. Stratman stilte spørsmål ved om disse ulike leserollene ville påvirke leserens evne til å løse tekstens iboende problem. Han sammenlignet samtidig jusstudentene i eksperimentet med jusstudenter som ikke var med i eksperimentet som bare leste en juridisk tekst uten spesifikk instruksjon. Metoden i eksperimentet var verbale protokoller. Konklusjonen til Stratman var tydelig. Han fant at jusstudenter som leste i en bestemt rolle i en bestemt kontekst fikk bedre resultat i problemløsningen enn de som ikke hadde fått noen spesifikk instruksjon for lesingen. Dette viser oss at formålet med lesingen er viktig. Dette kan få implikasjoner for oppgavedesign. Hvordan oppgaven er formulert kan påvirke lesingen av den og således være til stor hjelp for eleven som skal løse oppgaven.

I motsetning til Stratman og Lundeberg gjennomførte Gunnarsson en kvalitativ studie av ulike profesjoners kommunikasjonsformer og lese måter. Av særlig interesse er hennes studie av lese måtene og lese strategiene hos jus studenter og advokater. Dessuten beskrev hun en teoretisk analyse av hva slags lese måte og lese forståelse som forutsettes i lesing av juridiske lovtekster. Hun fant at juridiske lovtekster var skrevet med et bestemt formål som påvirket lese måtene og lese forståelsene hos studentene og advokatene. Jeg drøfter Gunnarsson grundigere senere i min studie. Her skal kort nevnes at juridiske tekster er skrevet med to formål; for det første skal de opplyse om hva som er gjeldende rett. For det andre skal de informere om hvordan lovene skal tolkes og forståes. Lovtekster er skrevet for to typer publikum, den profesjonelle praktiker, advokaten. Og for det allmenne publikum som leser en lovtekst for å skaffe seg informasjon om rettigheter og plikter. En advokat leser lovtekster for å finne argumenter i sitt virke som advokat der de skal overbevise sine motparter og dommer og har til hensikt å vinne en sak.

Elevene i videregående skole som studerer rettslære vil jeg plassere i kategorien studenter som er nybegynnere i bruk av lovtekster. De kan ikke karakteriseres som det allmenne publikum slik Gunnarsson beskriver denne leseren, for det er en voksen leser. Eleven kan heller ikke beskrives som en profesjonell bruker, men har samme leseformål som advokaten.

2.9 Lesestrategier for å aktivisere forkunnskaper.

Forskerne Ivar Bråten, Helge Ivar Strømsø og Marit Samuelstuen har forsket på betydningen av forkunnskaper og ser på aktivisering av forkunnskaper som en lesestrategi. Den type lesestrategi som kommer nærmest å aktivisere forkunnskapene kalles også elaboreringsstrategier. Dette var et av hovedfunnene til Strømsø i hans doktoravhandling (Strømsø, 2001) Juss studenter som brukte elaboreringsstrategier ble kategorisert som de studenter som fikk best resultater og viste best forståelse for tekstene de leste. Dette er helt i tråd med hva en rekke andre forskere har funnet ut. Forskningen er temmelig entydig i forhold til hvor viktig det er å aktivere elaboreringsstrategier som altså er å aktivere forkunnskapene (Samuelstuen, 2004, Roe 2006) Imidlertid viser forskning i Norge av elever som deltok i PISA undersøkelsen i 2001 at de i liten grad tok i bruk elaboreringsstrategier. Elaboreringsstrategi er blant annet å utdype den nye kunnskapen med kunnskap eleven har fra

før, eller at prosessen går ut på at ny kunnskap utdyper den kunnskapen eleven allerede har på et fagområde. Elevene ble i Pisa undersøkelsen i 2001 spurt om hva slags strategier de bruker når de leser tekster. Resultatene viste at Norge har et lavt gjennomsnitt sammenlignet med andre land på bruken av utdypingsstrategien. (Pisa 2001: Godt rustet for framtida? 2001:235). Dette var også et hovedfunn i masteravhandlingen til Augedal som studerte hvordan elever tok i bruk forkunnskaper i faglige diskusjoner i naturfag. Hans konklusjoner var at elever ikke brukte relevante forkunnskaper i naturfag i noen særlig grad (Augedal, 2016)

2.10 Oppsummering.

Det er unison enighet blant forskerne at forkunnskaper er sentrale for leserens forståelse av en ny tekst. Leseforskere har brukt verbale protokoller i kontrollerte eksperimenter i sine studier for å teste blant annet forkunnskapenes betydning. Kognitive forskere har lansert teorien om skjemaer vi har i hjernens hukommelse som aktiviseres i møtet med en ny tekst. Disse skjemaene kan tolkes som forkunnskaper. Forskere innen funksjonell og pragmatisk orienterte teorier påpeker hvor viktig formålet med lesingen er for leseforståelsen. Her kan en også trekke inn forkunnskaper som en lesestrategi som hjelper eleven til å lettere forstå den nye teksten. En slik lesestrategi er elaboreringsstrategien som innebærer å bruke forkunnskaper aktivt. Tekster har ofte mye implisitt informasjon som ikke er uttalt direkte. Her må leseren bruke slutninger eller inferens for å tolke det som er bare indirekte eller implisitt, den mening som ligger skjult mellom linjene så å si. Her kommer forkunnskapene inn som en viktig ballast for at leseren kan trekke slike slutninger. Ekspertlesere har mye relevant forkunnskap når de leser tekster de kjenner fra sine fag. En kan dele forkunnskaper inn i domain og world knowledge, eller på norsk fagspesifikke kunnskaper og verdenskunnskaper eller allmennkunnskaper. Min hypotese er at øvingsoppgavene i rettslære krever både fagspesifikke kunnskaper og allmennkunnskaper for at elevene skal kunne forstå dem. Her er det nyttig å bruke Vellutinos begrepspar.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittel skal jeg gjøre rede for og diskutere valg av metode og design for min studie. Jeg vil diskutere valg av informanter, innsamlingsmetode, intervjuguide, datainnsamlingsprosessen, kodingsprosessen og etiske sider ved studien. Til slutt skal jeg diskutere etiske sider ved min egen rolle som både lærer og forsker.

3.2 Kvalitativt intervju

Problemstillingen styrer valg av metode. Jeg har vært interessert i å finne ut hvordan elevene jobber med en øvingsoppgave og hvilke forkunnskaper de tar i bruk når de jobber med denne øvingsoppgaven. Av denne grunn var det naturlig å gjennomføre et semi -strukturert intervju der jeg hadde utformet en god del spørsmål om de ulike informasjonselementene i den spesifikke øvingsoppgaven elevene skulle jobbe med. I et kvalitativt intervju hadde jeg muligheten til å ha noen forberedte spørsmål som også kunne følges opp underveis i intervjuet. Det var viktig å utforme så åpne spørsmål som mulig slik at elevene selv fikk muligheten til å tenke mest mulig fritt omkring temaene i oppgaven.

Det var viktig å få elevene til å reflektere mest mulig på egen hånd omkring temaene i oppgaven. Dette er et argument for å bruke åpne spørsmål i et kvalitativt intervju der jeg har fleksibiliteten til å fange opp spontane reaksjoner fra elevene som leser oppgaveteksten.

På den annen side var det viktig å kunne oppklare uklarheter ved lesingen og mine spørsmål gjennom å utforme tilleggsspørsmål der jeg innså at elevene ikke svarte på mine spørsmål eller snakket om andre mindre relevante ting. Dette er en fordel med et kvalitativt intervju som har den fleksibiliteten at intervjueren kan fange opp spontane innfall og ideer han selv og informanten kommer med. Denne typen intervju anbefales når forskeren ønsker å gå i dybden og fange opp prosessen bak lesingen. Jeg kan også med denne metoden bruke min egen

fagkunnskap om temaet og slik tolke resultatene på en mer profesjonell måte enn en som kommer utenfra (Kleven, 2014)

I kapittel 4 der empirien blir presentert og analysert har jeg bevisst valgt ut noen sitater fra intervjuene. De er ikke presentert i sin helhet fordi det hverken er hensiktsmessig på grunn av omfanget denne studien har og fordi prosessen med data analysen, kategorisering, koding og kondensering av data medførte at bare de mest meningsbærende sitatene ble presentert i studien.

Det er også et viktig poeng å presentere den enkelte elevs lesing av oppgaven i sin helhet og ikke presentere dem tematisk. Dette begrunner jeg med at elevene på denne måten fremstår som det unike individ de er og jeg er dessuten ute etter å finne indikasjoner på elevprofiler som Vellutinos begrepspar legger opp til. Samtidig er det mitt syn at elevene og lærer sammen har konstruert ny kunnskap om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen av øvingsoppgavene når jeg presenterer en god del av intervjuene som samtaler mellom forsker og informant. Her støtter jeg meg til Kvale og Brinkmanns syn på intervju som redskap for å produsere kunnskap kan kalles relasjonell, samtalebasert og kontekstuell. Den kontekstuelle setting er skolen og klasserommet og relasjonen er lærer og elev (Kvale og Brinkmann, 2015)

Under hele arbeidet med denne studien skrev jeg refleksjonsnotater etter hvert intervju og etter hver transkripsjon av intervjuene og etter kodingen av intervjuene. Slik skapte jeg en dagbok hvor jeg dokumenterte forskningsprosessen og skapte empiri om mine egne valg og tolkninger av data og forskningsprosessen. Dette er i tråd med et konstruktivistisk perspektiv på forskning slik blant annet Denzin og Lincoln skriver i sin introduksjon til lærebok om kvalitativ forskning (Denzin og Lincoln, 2005)

Jeg støtter meg også til Guba og Lincolns analyse og beskrivelse av kvalitativ metode og de kriterier de legger til grunn for troverdighet, reflektiv beskrivelse og autenticitet som grunnlag for min innsamling og tolkning av empirien til denne studien (Guba & Lincoln, 2005)

En rekke forskere har brukt verbale protokoller som metode for å kartlegge både hva slags forkunnskaper lesere hadde og hvordan de ble aktivisert og i hvilken grad de ble aktivisert. Derfor var det naturlig for meg å også bruke denne metoden.

3.3 Verbale protokoller

Jeg hadde opprinnelig tenkt å gjennomføre verbale protokoller med elevene. I tilfelle dette ikke fungerte i noen særlig grad utformet jeg spørsmål av mer spesifikk art som tillegg til de verbale protokollene. Denne metoden går ut på at elevene skal bli instruert til å lese en kortere tekst og tenke høyt mens de leser den. Hvis de ikke sier noe mens de leser skal forskeren spørre dem med jevne mellomrom om hva de tenker. Det må være et åpent spørsmål som ikke styrer tankene til informantene i noen retning. Denne metoden har vært brukt av mange forskere og resultatene blir ofte gjenstand for kvantitativ analyse. Hensikten har vært å finne ut hva slags strategier leseren bruker og sammenligne det med en såkalt ekspertleser. Forskerne Pressley og Afflerbach har publisert en artikkel der de gjennomgikk 40 av disse studiene og på bakgrunn av disse utformet de en liste over kjennetegn på en ekspertleser. I samtlige av disse 40 studiene var det voksne lesere som hadde deltatt (Pressley & Afflerbach, referert i Hilden & Pressley, 2011, s. 428)

En innvending forskere kommer med mot å bruke denne metoden på yngre lesere er at den krever stor grad av metakognitiv bevissthet hos leserne. Forskning om metoden verbale protokoller antyder at den egner seg best på voksne informanter som har mer utviklet kognitive ferdigheter (Hilden & Pressley, 2011) Denne erfaringen gjorde jeg også underveis i mine intervjuer av elevene mine som var mellom 18 og 19 år gamle. De klarte ikke i noen særlig grad å tenke høyt på et reflektert nivå om sin egen lesing. Metoden verbale protokoller viste seg vanskelig å gjennomføre. Min erfaring var at elevene leste et avsnitt i oppgaven og brukte lesestrategien *oppsummering* av det de hadde lest. De tok ikke i bruk andre strategier. Jeg supplerte derfor denne metoden og brukte spørsmålene i min intervjuguide og intervjuene ble dermed av en mer halv strukturert type.

Forskeren Gunnarsson har også kritisert metoden verbale protokoller og mener den kvantifiseringen av lesestrategier som metoden legger opp til ikke fanger opp den kompleksiteten en leseaktivitet i virkeligheten er. Hun skriver også at mange av forskerne hadde gjennomført en for snever eksperimenterende leseaktivitet i et laboratorium der informantene bare leste en liten tekstbit, gjerne en setning. Denne typen forskning mente hun ikke viser hva som faktisk foregår under lesingen i reelle situasjoner (Gunnarsson, 2009) Jeg støtter meg til denne kritikken og mener at forskningen av leseaktiviteten er en kompleks aktivitet som vi bør kartlegge mer i de reelle settinger der lesingen faktisk foregår. Dette var

også en begrunnelse for at jeg valgte å supplere de verbale protokoller med flere spørsmål som skulle fange opp de ulike temaer i oppgaven elevene leste.

3.4 Valg av øvingsoppgave

Elevene jobber med ulike oppgaver i rettslære 2. jeg har valgt en spesifikk oppgave som krevde en del forkunnskaper. Dette hadde jeg analysert på forhånd og det var et bevisst valg å studere faget rettslære og de praktiske øvingsoppgavene i dette faget. Øvingsoppgavene er utformet som små fortellinger som har mye informasjon elevene må forholde seg til. Formålet med denne informasjonen er å eksemplifisere en mulig konflikt som kunne skjedd i virkeligheten. Denne konflikten skal elevene løse ved å ta i bruk relevante lover og regler i faget rettslære. I denne studien handler det om en konflikt som hører inn under delfaget erstatningsrett. Denne oppgaven ble valgt bevisst med den begrunnelse at den stilte mange krav til elevenes forkunnskaper slik jeg har tolket den. Den er en eksemplarisk oppgave som illustrerer mange poeng om forkunnskaper og som samtidig er representativ for mange øvingsoppgaver i faget. Denne spesifikke oppgaven ligger som vedlegg 2

3.5 Valg av deltagere

Jeg valgte å studere mine egne elever som jeg hadde undervist i faget. Dette var en bevisst strategi fordi jeg ønsket å studere min egen rolle som lærer og hvordan undervisningen av teorien i erstatningsrett kunne ha påvirkning på elevenes forkunnskaper. Elevene hadde faget erstatningsrett høsten 2015. Intervjuene ble gjennomført våren 2016 seks måneder senere. Dermed hadde jeg kontroll på at elevene faktisk hadde fått en bestemt type forkunnskaper allerede, den fagspesifikke forkunnskap kunne jeg forutsette at elevene hadde. Det var av interesse å undersøke hvordan de aktiviserte denne forkunnskapen jeg selv hadde gitt dem gjennom min undervisning. Jeg visste også at de ikke hadde fått undervisning i den nødvendige verdenskunnskap som oppgaven forutsatte i faget rettslære. Imidlertid kunne de ha denne verdenskunnskapen fra andre kilder. Det var av stor interesse å finne ut dette.

Jeg sendte ut invitasjon til deltakelse til alle elevene i klassen. Det var 24 elever i klassen. 10 elever svarte bekreftende at de ville delta. Av disse gjennomførte jeg intervjuer med seks elever. Jeg styrte ikke utvalget av disse seks elevene. Det var tilfeldig at det ble 3 gutter og 3 jenter og at tre av elevene hadde minoritetskulturell bakgrunn.

3.6 utforming av intervjuguide

På hvilken måte kommer forkunnskaper til uttrykk hos elevene? Da jeg utformet intervjuguiden var jeg opptatt av å operasjonalisere begrepet forkunnskaper og knytte dette begrepet konkret til forkunnskapene som den spesifikke øvingsoppgaven forutsatte at elevene hadde.

Det neste steget i mine forberedelser var å utforme en strukturert intervjuguide. Spørsmålene i denne avspeilet innholdet i øvingsoppgaven jeg hadde valgt ut. De er konkret knyttet til de ulike typer forkunnskaper jeg mener oppgaven forutsetter at elevene må ha for å kunne fullt ut forstå den. Jeg utarbeidet spørsmål som beveget seg fra de generelle tema om faget rettslære og generelt om hva elevene tenkte rundt begrepet allmennkunnskaper. Deretter ble spørsmålene utformet konkret i forhold til de ulike typene kunnskap øvingsoppgaven forutsatte at elevene kunne. Jeg gav en kort introduksjon til emnet og instruerte elevene til å lese høyt fra oppgaven og stoppe der de følte at det var naturlig. Så instruerte jeg dem om å reflektere høyt om ulike tema de mente det var naturlig å snakke om. Hvis det skulle vise seg at elevene ikke reflekterte hadde jeg de konkrete spørsmålene om de ulike temaene i oppgaven. Disse spørsmålene hadde også bakgrunn i forskningen omkring forkunnskaper. Jeg har i forrige kapittel gjort rede for teori og forskning om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen. Vellutinos begrepspar har vist seg å være et godt egnet analyseredskap og derfor ble intervjuguiden utformet slik at de to begrepene er innarbeidet i mine spørsmål. Jeg spurte om hva elevene forbandt med allmennkunnskaper som er et synonym for verdenskunnskap. Jeg spurte også om hvordan de brukte juridisk metode for å kartlegge deres fagspesifikke forkunnskaper. Her var det også andre begreper som jeg spurte dem om som var fagspesifikke. Jeg spurte også konkret om hvordan de tolket ulike temaer som var typiske allmennkunnskaper. Det kunne være om hva de forbandt med skaden 16 år gamle Petter Ås fikk. Jeg spurte dem også hva de forbandt med ordene «skiftleder» og «avdelingsleder» som

nevnes som yrkestitler på de som jobbet på kraftverket. Det var også av interesse å finne ut hva slags kunnskaper de hadde om hvordan et kraftverk fungerte, og om sluser, oppdemmede vassdrag og fossefall som var lagt i rør. Hensikten med disse spørsmålene var å kartlegge deres verdenskunnskaper om disse ikke rettslige temaene som blir brukt i denne spesifikke oppgaven.

3.7 Transkribering

Jeg har brukt de råd om transkribering som Kvale og Brinkmann diskuterer i sitt læreverk om kvalitative forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2015) Denne delen av databearbeidingen er i seg selv en del av tolkningen som kontinuerlig foregår med kvalitativt datamateriale. Det viktige var å få frem elevenes mening og tolkning av innholdet i oppgaveteksten. Det har derfor ikke vært nødvendig å transkribere alle mulige nyanser i hvordan elevene snakket. Det har ikke vært viktig å analysere kommunikasjonsmåte.

3.8 Kodingsprosessen

Jeg har kodet materialet flere ganger. Kodingen har gått fra mer generelle og overordnede kategorier til mer konkrete og detaljerte koder. I denne prosessen foregår det også et tolkningsarbeid som er viktig for analysen og leting etter mulige funn i datamaterialet som kan styrke eller svekke mine problemstillinger. Kodene tok også utgangspunkt i forskningen om forkunnskaper, spesielt Vellutinos begrepspar. Kodingskategoriene endret seg flere ganger i prosessen. Her er et par eksempler på koder: allmennkunnskaper ble kodet til å være forkunnskapen av typen verdenskunnskap. De ulike konkrete ordene om sluser og fosseløp som forekommer i oppgaven ble kodet til verdenskunnskap. Spørsmålet om hvor eleven bruker kilder når han eller hun løser oppgaven ble kodet til å gjelde fagspesifikk kunnskap. Dette fordi jeg forventet at eleven skulle bruke læreboka eller forelesningsnotater fra lærer som kilde. Men det kunne også kodes til å gjelde kilder fra internett som kunne være både verdenskunnskap og fagspesifikk kunnskap.

3.9 Ethiske vurderinger og forskerposisjon

Jeg har vært både lærer og forsker for de samme elevene som har deltatt i min studie. Dette kan medføre en del etiske problemer og forskningsteoretiske problemer. Det er spesielt viktig for forskeren å forklare for sine informanter at alt de sier vil bli anonymisert slik at leseren ikke klarer å identifisere dem. Intervjuguiden og tema for studien ble godkjent av NSD. Det var også viktig å forklare for dem at jeg nå ikke var læreren deres men en forsker og overbevise dem om at jeg ikke vurderte svarene deres med tanke på å sette fagkarakter i rettslære. Jeg måtte bruke mye tid og energi overfor meg selv for å unngå å tolke svarene deres som jeg ville gjort det i en lærers rolle. Dette var en utfordring slik jeg i ettertid leser og tolker mine refleksjoner i etterkant av intervjuene. Denne faren med å være både lærer og forsker for de samme elevene kunne påvirke min tolkning av svarene. Derfor måtte jeg lese intervjuene flere ganger med en viss tid i mellom. Den siste gangen de ble lest hadde jeg fått en større avstand til elevene og dermed fikk rollen som lærer til disse elevene en svakere innvirkning.

En annen metode jeg brukte for å skape en forskerrolle overfor elevene var å intervju dem utenfor skoletiden, men av praktiske grunner skjedde intervjuene på skolen i en av elevenes fritimer. Jeg avtale med hver enkelt elev når intervjuet skulle foregå og forklarte dem grundig hva som skulle skje under intervjuet, hensikten med det og hva som skjedde med materialet når jeg var ferdig med prosjektet. På denne måten mener jeg at det ble skapt en relasjon mellom meg som forsker og eleven der eleven var trygg på at jeg ikke vurderte dem som elev men som informant i en forskningsprosess. På den annen side kan jeg ikke være helt sikker på at elevene oppfattet det slik jeg mente å lage en mest mulig nøytral situasjon der lærerrollen min var fjernet. Dette er en usikkerhetsfaktor jeg må beregne når empirien analyseres. Dette var også i mine tanker hele tiden under både transkripsjon og koding og kategorisering av empirien. Jeg lot det gå en god stund mellom innsamlingen av datamaterialet og tolkning og analyse for å redusere min lærer rolle og styrke forskerrollen mest mulig.

4 Empiri. Beskrivelse og analyse.

4.1 Innledning.

I dette kapitlet skal jeg beskrive og analysere empirien som ligger til grunn for min studie. Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet intervjuet jeg seks elever ved en videregående skole. Formålet var å undersøke hvordan de leste og forsto en bestemt øvingsoppgave i rettslære 2. Denne øvingsoppgaven er også en del av min empiri som jeg i dette kapitlet vil analysere. Valg av oppgave har jeg gjort rede for i metodekapitlet. Jeg mener det er hensiktsmessig å bruke Vellutinos begreper som teoretisk grunnlag for å analysere øvingsoppgaven, sammen med tekstanalytiske begreper. De seks intervjuene beskrives og analyseres også i lys av Vellutinos begreper og skjemateorien som har blitt operasjonalisert i intervjuguiden.

4.2 Øvingsoppgaven om ulykken ved Kraftfoss AS.

Denne øvingsoppgaven ligger som vedlegg 3 og kan leses i sin helhet der. Hva slags forkunnskaper kreves av leseren når han leser denne oppgaven? Hva slags lesekompetanse kreves? Oppgaven handlet om en ulykke som skjedde ved kraftanlegget Kraftfoss AS. Ledelsen måtte slippe ut mer vann enn vanlig på grunn av mye nedbør, og derfor måtte befolkningen varsles. Nede i dalen lå et boligfelt og folk som bodde der krysset det tørre elveleiet for å komme seg fra boliger til skoler og butikker. Når det en sjelden gang kom vann i elva måtte befolkningen varsles om at det ikke var trygt å krysse elveleiet. Men denne dagen ble det ikke varslet og en 16 år gammel gutt som fulgte en 3 år gammel gutt gikk over elveleiet akkurat da vannmassene kom. Den yngste gutten druknet og 16 åringen fikk sjokkskader. Advokaten krevde erstatning fra kraftselskapet og oppgaven spør elevene om hvem som har ansvar og hva slags ansvar som foreligger og hva slags erstatning som kan kreves.

Oppgaven oppfattes av elevene som lang. Den er på en lærebokside og utgjør ca. 300 ord. Det er en tidligere eksamensoppgave. Oppgaven ble tatt ut av siste utgave av læreboka som kom ut i 2016. Jeg sendte en epost til forfatteren og spurte hvorfor den var fjernet. Han svarte at den ble fjernet fordi han mente den var for vanskelig. Den involverte for mange personer og hadde en for komplisert handlingsforløp. Dessuten mente han at den kunne være støtende for enkelte elever som ville reagere negativt på en slik ulykke hvor et lite barn omkom i en tragisk ulykke (Hasse Bergstrøm personlig korrespondanse 21.1.2017)

Når jeg bruker Vellutinos begrepspar for å beskrive oppgavens typer kunnskapskrav, kan vi begynne med fagspesifikke kunnskaper. Denne oppgaven handler om erstatningsrett. Det er et stort tema i rettslære 2 som handler om hvem som kan få erstatningsplikt og erstatningsrett. Elevene må lære en spesifikk metode og fremgangsmåte for å løse oppgaver i erstatningsrett. Det er et krav at de kan finne ut hvem som er ansvarlige for skaden som har skjedd. En skade kan være at noen ting har blitt ødelagt eller at personer har blitt skadet i en ulykke. Denne skaden medfører et økonomisk tap for den skadelidte. I tillegg kreves det at den som har forårsaket skaden har vært uaktsom. For å finne ut om noen har vært uaktsomme må elevene drøfte den såkalte aktsomhetsnormen. Et tredje krav er at det er en årsakssammenheng mellom handlingen utført av skadevolder og skade som har blitt påført skadelidte. Det fjerde kravet er at det er mulig å forutse at denne skaden kunne oppstått før den faktisk skjedde, dette kalles påregnelighet. I erstatningsretten er det en rekke fagspesifikke ord og noen av disse finner vi igjen i oppgaven om ulykken ved Kraftfoss. Men mengden av faguttrykk er påfallende liten sammenlignet med mengden av ikke fagspesifikke ord. De er alle sammen plassert til slutt i oppgaven der oppgaveinstruksjonen er. Her finner vi følgende fagspesifikke uttrykk og begreper: «søksmål», «erstatningsansvarlig», «handlet uaktsomt», «ansvar på objektivt grunnlag», «ménerstatning og oppreisning», «personlig erstatningsansvar», «erstatningsberegning».

I tillegg til disse erstatningsrettslige faguttrykkene kan vi finne fagspesifikke uttrykk hentet fra andre fag, som geografi og uttrykk som det er vanskeligere å plassere i et bestemt fag, men som skiller seg ut fra vanlig dagligtale og hverdagsspråk: Noen slike uttrykk fra geografi er «vannet gikk normalt i rør forbi fossen», «slusene», «det tørre elveleiet», «fosseløpet», «kraftverket», «åpningen av slusene».

Vi finner også noen faguttrykk som er typiske i yrkeslivet: «skiftleder», «avdelingsleder»

I tillegg til disse fagspesifikke uttrykkene må elevene forstå og finne årsakssammenhengen i ulykkesforløpet for å fastslå om det foreligger en årsakssammenheng mellom det de ansatte på kraftverket gjorde eller unnlot å gjøre og skaden som ble påført 16 år gamle Petter Ås og familien til 3 år gamle Kristian Flod som druknet.

Når vi ser på det andre begrepet til Vellutino, verdenskunnskap så finner vi mye av denne typen kunnskap i denne oppgaven. Den har en lang fortelling som beskriver hvordan ulykken skjedde og hvorfor den skjedde. Den beskriver også en forhistorie om hvordan folk i Lillevik hadde fått for vane å krysse det tørre elveleiet for å komme seg fra boligene sine til butikker, skoler og andre serviceinstitusjoner som en finner i et kommunesenter. Det forventes at leseren har en god del verdenskunnskap når han leser denne oppgaven. Leseren vil lettere forstå oppgavens komplekse hendelsesforløp hvis han klarer å se for seg bygda nede i dalen, det tørre elveleiet som deler bygda i to med boliger på den ene siden og kommunesenteret på den andre siden, en tørrlagt foss i fjellsiden og et oppdemmet fjellvann på fjellet.

Kraftanlegget er skjult inne i fjellet der rørene befinner seg. I tillegg er det en fordel å vite hva sluser er og hvordan de fungerer. I hvilken grad lærer elevene detaljer om hvordan et kraftverk fungerer i geografifaget eller naturfag? Hvis de ikke lærer om det i disse fagene, hvor lærer de om det da? En måte å finne ut det på var å spørre elevene i intervjuet om oppgaven som jeg har redegjort for nedenfor.

Et annet moment i verdenskunnskapen er å forstå hva slags opplevelser dette var for den 16 år gamle Petter Ås som fikk sjokk. Hva innebar det? Jeg spurte elevene som var med i undersøkelsen om hva de forbant med sjokket Petter Ås fikk.

For å oppsummere hva slags fordeling av kunnskaper denne oppgaven krever: Den har mye verdenskunnskap vevd inn i en narrativ struktur med mye informasjon. Den har ikke mye fagspesifikk kunnskap fra rettslære, men den som er med er helt nødvendig for at elevene skal forstå hva de skal skrive om. I siste del av oppgaven er det ramset opp tre konkrete spørsmål til eleven og her kommer det tydelig fram at dette handler om erstatningsrett. I andre øvingsoppgaver har oppgaven en mye mer generell instruks. Det kan ofte stå at eleven skal drøfte de rettsspørsmål oppgavens fortelling legger opp til. I slike oppgaver må elevene selv finne de relevante temaer de skal diskutere basert på hva slags påstander personene som er med i oppgaven kommer med.

I hvilken grad må elevene ta i bruk forkunnskaper for å løse denne oppgaven?

I følge Van Dijk og Kintsch er det slik at jo mer implisitt informasjon en tekst har, det vil si at den overlater til leseren å fylle inn tomrom i teksten med sine forkunnskaper, jo mer overlates det til leseren å tolke og fylle ut ved å bruke slutninger (inferens). Tomrom er informasjon som ikke er nevnt eksplisitt av forfatteren og som eleven selv må slutte seg til. Dette er en type forkunnskaper noen elever har og andre ikke har (Van Dijk og Kintsch, 1978, i Strømsø, 2007). I denne øvingsoppgaven kan en si at relevante forkunnskaper om hvordan et kraftverk fungerer kan være nyttige og forkunnskaper om yrkestitler som er nevnt i oppgaven er en annen informasjon elevene kan ha. Det er også nyttig å ha en ide om hva slags sjokk en person som ser et lite barn dør kan få. Dette er forkunnskaper som kommer fra andre fagdomener eller livsområder enn faget rettslære. Forkunnskaper fra rettslære vil være teorien om erstatningsretten som elevene i min studie fikk gjennom undervisning de hadde høsten før intervjuene ble gjennomført. Det vil si fem måneder før de arbeidet med oppgaven om Kraftfoss AS.

4.3 Empirisk gjennomgang av informantene

Jeg intervjuet seks elever som jeg selv hadde undervist i faget rettslære siden høsten 2015. Intervjuene ble gjennomført i mars 2016. Hvordan de ble gjennomført har jeg beskrevet i metodekapitlet. Her skal jeg beskrive hva elevene svarte og deretter analysere mine funn. Samtlige informanter kan analyseres i lys av Vellutinos begrepspar og spørsmålet er hva slags type elev er hver enkelt av dem? Bruker de overvekt av fagspesifikke kunnskaper eller mer av verdenskunnskaper i lesingen av øvingsoppgaven? Hvordan er blandingen av de to typene forkunnskaper hos de enkelte elever?

En kan på bakgrunn av denne empiriske gjennomgangen se konturene av ulike elevprofiler i forhold til hvordan blandingen av fagspesifikke og verdenskunnskaper er hos den enkelte elev. Dette diskuterer jeg i analysedelen av dette kapitlet og diskuterer mer generelt i drøftingskapitlet. I analysen vil jeg også bruke skjemateori for å tolke hvordan elevene brukte forhåndskunnskaper i arbeidet med øvingsoppgaven. Jeg har redigert intervjuene og fjernet enkelte av lærers korte kommentarer av typen «mm», «ja, nettopp» som fungerte som pausekommentarer og hvor jeg ventet på at eleven skulle fortsette å prate.

4.4 Ahmed

4.4.1 Beskrivelse

Da jeg spurte han om han ville delta svarte han umiddelbart ja. Ahmed kom fra en annen skole i tredje klasse og hadde hatt rettslære 1 ved sin forrige skole. Han gikk på sitt fjerde år på videregående nå og var svært bestemt på at nå skulle han fullføre. Intervjuet foregikk i et grupperom på skolen og varte i 35 minutter.

Jeg spurte om han hadde kunnskaper om regler utenfor faget rettslære. Da kunne han vise til erfaringer han hadde hatt gjennom jobb i KABLA (anonymisert firmanavn) der han utførte oppgaver om returrett og reklamasjoner. Dette er en form for verdenskunnskap som er relevant for faget, om enn ikke så mye erstatningsrett. Dette er kunnskaper han ville fått bruk for i kjøpsrett som elevene også har i rettslære 2. Det er elementer av erstatning innen kjøpsretten også. Måten Ahmed formulerer seg tyder på at dette er kunnskaper som kommer fra hans privatliv, altså verdenskunnskap og ikke fra faget rettslære. Han bruker ikke noen fagbegreper. Det er med andre ord ikke begrepskunnskap. Her ser vi et eksempel på dette:

L. okay, har du lært noe om regler utenom faget rettslære, regler og lover?

E. ja, jeg har lært en del faktisk der jeg jobber på KABLA så bruker vi en del regler om returrett og alt sammen, forsikringer og så videre. Det har vi også lært litt om i år også.

L. ja, fra hvilket fagområde er det med returrett og?

E. det var, jeg husker ikke helt om det står her (blar i boka) eeh, forbrukerkjøpsloven, eeh, ja.

Ahmed bruker lite fagbegreper i intervjuet. Dette er et gjennomgående trekk ved han. Men han identifiserer tidlig hva oppgaven dreier seg om etter å ha lest den. Han sier med en gang at dette handler om erstatningsrett. Det ser vi her:

E. Her har vi på en måte fått rettsspørsmålet, på en måte, men jeg hadde også i tillegg tatt det med i tilfellet det ikke var der for jeg er ganske usikker på dem, så hadde jeg kanskje, ja jeg hadde skrevet det samme, hvem hadde Kraftfoss AS fått erstatningsansvaret, eller, ja, kan Petter kreve erstatning ja av Kraftfoss AS? Det kunne vært en grei rettsspørsmål faktisk. Eeh, ja og

så hadde jeg (blar i boka og leter) gått til skadeerstatningsloven som ble skrevet i 199, nei 69 (blar i boka) der det står her (leser stille) her har vi mange lover å gå gjennom.

Her bruker han slutninger og viser fagspesifikk kunnskap. Ahmed viser fagkunnskaper ved å identifisere ansvarsforholdet. Han nevner også et emne i metoden, begrepet rettsspørsmål. Vi ser også at han aktivt bruker læreboka for å finne svar. Det er en form for elaboreringsstrategi. Han bruker etablert kunnskap for å løse denne saken. Han viser evne til å bruke juridisk metode og snakker på et generelt grunnlag om hvordan han vil bruke den, men han bruker den ikke konkret på denne oppgaven i noen særlig grad.

Det er et gjennomgående inntrykk at Ahmed ikke tar i bruk kunnskaper om vannkraft eller yrkestitlene i oppgaven til å identifisere henholdsvis årsakssammenhengen og ansvarsvilkåret i erstatningsretten. Informasjonen om kraftverket og vannmassene som kom med stor kraft er beskrevet detaljert for å illustrere årsakssammenhengen. Informasjonen om skiftleder og avdelingsleder som kommuniserer dårlig er også en del av denne årsakssammenhengen, samtidig som det skal gi elevene informasjon om ansvarsforholdene. Derfor spør jeg elevene om dette. Slik forteller han om sine kunnskaper om kraftverk:

L. ja, interessant. Interessant observasjon der om bruk av mobil ja. Flott. Har du noen kunnskaper om hvordan kraftverk og sluser virker?

E. ikke helt men det er sikkert relevant, det er jo foss ikke sant, og en stor foss, hva kan man kalle det? En stor rør på en måte som fører vannet videre, men selvfølgelig, når det er en så stor nedbør som det er skrevet i oppgaven så kan det selvfølgelig slippe en del vann altså.

L. ja, har du sett et kraftverk eller en demning eller sluser?

E. nei, det har jeg faktisk ikke. Men en foss har jeg sett.

L. hvor har du sett foss?

E. ved Ringen kino og så har jeg sett en i Bærum og så har jeg sett i Oman.

Her ser vi at kunnskapene om kraftverket er uttrykt i et hverdagspråk. Han har ikke sett et kraftverk og nevner ikke noen skolefag der han har lært om hvordan de virker. Denne informasjonen i oppgaven blir ikke brukt av han som grunnlag for å løse oppgaven. Det er heller ikke tilfelle med informasjonen om yrkestitlene som altså er der for å få elevene til å drøfte ansvarsvilkåret i erstatningsretten.

Ahmed bruker også analogi og trekker inn en relevant tolkning om ansvarsforholdene der han snakker om avdelingsleder Tastad som ikke klarte å varsle vakthavende Marte på en god nok måte. Han mener det hadde vært en bedre metode å bruke mobiltelefon for å varsle Marte som satt vakt slik at hun kunne sette opp varselskilt ved det tørre elveleiet. Her viser eleven en blanding av elaboreringsstrategi og verdenskunnskap, samtidig som han bruker noen fagbegreper fra erstatningsretten. Vi ser altså en spesiell blanding av fagspesifikk kunnskap, litt begrepskunnskap og verdenskunnskap i utdraget som følger:

E. nei, men de fire erstatningslovene var ansvarsgrunnlag, er festet ved om det er om det er handling som kan føre til erstatningsansvar, lovfestende regel som fører til erstatningsansvar, det er på en måte bakgrunnen på hvorfor det har skjedd, eeh, årsakssammenheng er at siden Marte var det, som ikke fikk brevet, konvolutten, derfor skjedde det skade. Det er et eksempel. Påregnelighet og økonomisk tap, var ikke så mye økonomisk tap i denne situasjonen, men de taper jo penger fordi de kanskje betaler Petter som fikk den skaden der.

E. eeh, ja, og så (leser fra slutten av oppgaven igjen.)

L. men jeg skal bare spørre littegranne om, for nå sitter du jo og jobber med oppgaven, hva slags allmennkunnskaper tror du er relevante å kunne for å løse den oppgaven her?

E. eeh

L. nå har du jo kjennskap til hva det er.

E. ja, allmennkunnskap, jeg hadde kanskje ført dem til Petter som fikk den skaden der, at man bør kunne, man bør kunne ha hørt om at, kunne sett at det var nedbør liksom. At det er farlig å gå der selv om det står skilt, men det står ikke en vakt der, du må kunne vite at det kan hende at det får konsekvenser så det kunne vært en relevant allmennkunnskap der og da faktisk.

E. en annen ting til, hva het (pause) mannen som skrev brevet som putta det i konvolutten, Hans Tastad var det, jeg hadde faktisk prøvd å forsøke å ringe henne eller sende i hvert fall en melding på mobilen der i tilfelle hun ikke får konvolutten der og da, det hadde også vært veldig greit, å skrive bare sånn i tilfelle, ja det kunne også vært en allmennkunnskap til.

L. ja hvis det hadde foregått i, når foregår den oppgaven her?

E. oktober 2003

E. det er ikke så lenge siden, jeg tror man hadde mobiler når det er så stor firma

E. så, jeg hadde mobil i den tiden så det tror jeg Hans hadde og.

4.4.2 Analyse.

Ahmed bruker her fagbegreper som erstatningsansvar, påregnelighet, årsakssammenheng, økonomisk ansvar, som er begreper fra erstatningsretten. Han viser også her en kreativ bruk av analogi ved å mene at mobiltelefon hadde vært en bedre løsning enn brev som ble lagt på pulten til Marte. Språket han bruker er imidlertid karakterisert ved lite bruk av fagspråk utover de tre som er nevnt ovenfor. Han snakker om mobiltelefonen og ansvarsforholdene i et hverdagspråk og ikke i et fagspråk. Bruken av juridisk metode stopper også med å identifisere de fire vilkårene for erstatning. Dermed får hans resonnement et preg av verdenskunnskap og ikke fagspesifikk kunnskap.

For å oppsummere så kan vi si at Ahmeds elevprofil viser at han ikke bruker mye fagspesifikk kunnskap fra rettslære eller andre fag når han løser denne oppgaven. Han tar heller ikke i bruk relevante verdenskunnskaper om fossefall eller kraftverk eller yrkestitler. Han hadde få eller ingen relevante skjemaer som ble aktivisert mens han jobbet med denne oppgaven.

4.5 Gunnar

4.5.1 Beskrivelse.

Denne eleven var i likhet med Ahmed ny på vår skole og i min klasse høsten 2015. Han gikk også et år på nytt og hadde altså brukt fire år på å fullføre videregående. Gunnar var i likhet med Ahmed lett å be på intervju om øvingsoppgaven. Dette intervjuet varte i 35 minutter og vi satt i et grupperom i en av hans fritimer.

Etter å ha lest hele oppgaven identifiserer han raskt at dette handler om erstatningsrett. Han trekker en korrekt slutning ved å koble informasjonen om ulykken der den lille gutten Kristian druknet og erstatningsrett. Noe mer presist ville det være å koble inn 16 år gamle Petter siden det er han som krever erstatning senere i oppgaven. Gunner bruker ikke mange fagbegreper her, men viser tegn på fagspesifikk kunnskap. Han sier selv at han er usikker på fagbegrepene han leser om i oppgaven. Dette tyder på at hans begrepsforståelse er liten, eller at han i det minste ikke bruker relevante begreper i intervjukonteksten. Han bruker heller ikke juridisk metode her. Slik uttrykker han dette:

L. ja, mm, nettopp. Hvor var det første gang at du leste om, eller skjønnte at det var erstatningsrett dette her dreide seg om?

E. jeg begynte å skjønne det når jeg leste at lille Kristian ble tatt av vannmassene og druknet.

E. og så fikk jeg jo konfirmert det da når det står erstatningsansvar her.

L. ja nettopp, mm. Altså ganske langt ute i oppgaven altså, helt på slutten egentlig.

E. ja

L. eeh, er det noen informasjon underveis i den oppgaven her som du stusser over, ikke kjenner til eller, ord og uttrykk?

E. ja, det eneste var vel det med menererstatning og oppreisning

L. okay

E. eller, oppreisning forstår jeg, men menerstatning er litt uklart for meg da.

Gunnar har praktisk erfaring med sluser. Han har besøkt et og i intervjuet klarer han å beskrive flere tekniske sider ved hvordan et kraftverk fungerer. Her viser han verdenskunnskap, men dette brukes ikke av han i tolkningen av oppgaven. Denne informasjonen skal eleven bruke for å drøfte årsakssammenhengen mellom skaden som er oppstått og ansvaret hos de som jobbet på kraftverket som dermed får skyldansvar. Dette resonnementet uteblir hos Gunnar. Imidlertid mener han å huske at han leste om kraftverk i naturfag, men husker det bare vagt. Slik sier han det:

L. ja, mm. Bortsett fra det besøket på Rånåsfossen, har du lest noe om kraftverk og slikt i andre, i noen forskjellige fag, kanskje?

E. ja, hm, det er vel noe allmennkunnskap det da

E. men det, har jo lest litt om det i naturfag, for et par år tilbake

E. men det litt uklart for meg nå

E. nå som jeg ikke har naturfag lenger.

Det neste tema i oppgaven handler om ansvaret hos ledelsen ved kraftverket. Derfor spør jeg Gunnar om hvordan han tolker disse termene om avdelingsleder og skiftleder. Gunnar bruker ikke denne informasjonen for å drøfte ansvarsvilkåret i erstatningsretten. Han er delvis inne på poenget der han sier at avdelingslederen har ansvaret for å informere Marte Kirkerud om vaktholdet, men viser usikkerhet og bruker ikke juridisk metode her. Fagspesifikke uttrykk er lite frekvent. Han bruker mer et hverdagsspråk når han snakker om ansvaret til avdelingslederen. Her ser vi altså lite fagspesifikk kunnskap, men heller ikke mye relevant verdenskunnskap, slik det er kommet til uttrykk i intervjuet.

Den samme tendensen ser vi i omtalen av skaden Petter Ås fikk. Her er det viktig å drøfte hva slags skade den skadelidte fikk. Hovedsakelig er det bare økonomiske tap man får erstattet, men i noen tilfeller får vi også erstattet personskader. Jeg spør Gunnar om hva han forbinder med sjokk og da svarer han slik:

L. mm, ja, okey, han Petter Ås fikk jo en sjokkskade...

L. hva tenker du at det kan være for type skade?

E. nei, altså, han skulle...

E. han skulle hente lille Kristian

E. eeh, og i og med at Petter Ås er 16 år gammel så har han jo ikke no, eeh, så veldig mange erfaringer i livet da

E. eeh, og som en voksen person for eksempel, da, han hadde nok tolerert eller tålt det litt bedre, håndtert det på en litt bedre måte, ikke blitt så, eeh, psykisk skadet, men i og med at han er 16 år gammel så er det jo et veldig stort sjokk å se en person som blir da drukner.

Denne informasjonen blir ikke brukt til å drøfte erstatningsbeløpet som senere i oppgaven er nevnt til å være 400 000 fordi Petter mister ett år på skolen og kommer senere ut i arbeidslivet. Det er meningen å drøfte dette i forbindelse med vilkåret om at skadelidte må ha et økonomisk tap i forbindelse med skaden som har oppstått. Her bruker ikke Gunnar juridisk metode eller fagbegreper. Han kobler heller ikke inn noen relevant hverdagskunnskap til

hjelp. Selv om han tidligere i intervjuet nevnte at det var viktig å ha litt common sense når man løste oppgaver i rettslære.

På spørsmål om hvordan han ville jobbet med denne oppgaven i klasserommet svarer han at han delvis ville tatt notater og brukt boka litt. Dessuten ville han slått opp i store norske leksikon eller wikipedia på begreper han ikke forsto, slik som menerstatning og oppreisning. Her forteller Gunnar at han bruker kilder utenfor faget som en strategi for å finne svar på faglige spørsmål. Lovene ble ikke nevnt. Han nevner heller ikke juridisk metode eller konkrete sider i læreboka. Det er mye som tyder på at han først og fremst stoler på læreren og læreboka, men i intervjuet nevner han ikke mer konkret hvordan han ville brukt disse kildene og han kommer ikke med eksempler på fagbegreper, juridisk metode, andre konkrete rettskilder som høyesterettsdommer og loven. Dette er indikasjoner på at det er lite fagspesifikk kunnskap hos Gunnar. Han bruker noe verdenskunnskap, men heller ikke dette er utpreget hos han.

4.5.2 Analyse.

Gunnar viser lite bruk av fagspesifikk kunnskap, nesten helt fravær av begrepskunnskap og han har lite relevant verdenskunnskap som han kan bruke i løsningen av denne konkrete oppgaven. Under intervjuet kommer det fram at han er lite motivert for skolen og at han tar et år om igjen.

« E. nei, det, man blir litt sliten etter å ha lest en slik lang oppgave, og jeg tar et år opp på nytt, så jeg er ganske skolelei fra før av, det er liksom sånne ting som kan demotivere en person i et fag. »

Han er altså eldre enn gjennomsnittseleven. Når han snakker om denne oppgaven bruker han hovedsakelig et hverdagsspråk. Det ser ikke ut til at han aktiviserer noen relevante skjemaer om for eksempel kraftverk, selv om han kan antas å ha et slikt mentalt skjema. Han har besøkt et kraftverk og kunne beskrive tekniske sider ved det. Dermed kan vi anta at han har et skjema som kan iverksettes til å tolke denne oppgaven. Han har også erindringer om å ha lest om kraftverk i naturfag. Men denne kunnskapen aktiviseres ikke. Han har heller ikke aktivisert noe skjema om erstatningsrett som han har fått gjennom faget rettslære. Det må antas at han har lært om metoden og fagbegrepene i faget. Vi finner ingen tegn på at relevante skjema aktiviseres når Gunnar snakker om denne oppgaven. Hva kan være årsakene til det? En årsak

kan være manglende motivasjon. Han sier dette selv i intervjuet. Han er lite motivert. Motivasjon er av forskere ansett for å være helt essensielt for å kunne forstå en tekst. Er man ikke motivert for å lese blir lesingen lite fokusert og eleven leser uten formål og mening. Den blir upresis og ukonsentrert. Manglende motivasjon kan altså være en sentral faktor hos Gunnar. Hovedkonklusjonen er at Gunnar hverken tar i bruk fagspesifikk eller relevante verdens kunnskaper. Resultatet er at han sannsynligvis ikke forstår oppgaven og ville fått et svakt resultat på en eventuell prøve. Hovedårsaken til dette kan en anta er manglende motivasjon. Dette kunne blitt kompensert ved at han fikk mer hjelp av lærer og fikk løse enklere oppgaver som han mestret slik at selvtilliten ble bedre og han fikk mestringsfølelse. Hvordan læreren skal oppdage en elev som har lite motivasjon er i slike tilfeller viktig slik at læreren kan tre støttende til og tilrettelegge det faglige med andre oppgaver som er lettere og gi mye ros og oppmuntring underveis.

4.6 Nina.

4.6.1 Beskrivelse.

Nina hadde gått i min norsk klasse i tre år og rettslære 2 klassen. Jeg kjente henne derfor godt. Intervjuet varte i 30 minutter og foregikk i et grupperom på skolen i en fritime.

Etter at hun var ferdig med å lese oppgaven trakk hun raskt en slutning om at den handlet om erstatningsrett. Her bruker hun inferens som er en form for elaboreringsstrategi som igjen kan kategoriseres som fagspesifikk kunnskap. Her bruker hun relevante fagbegreper, om enn i begrenset grad. Hun tar ikke i bruk juridisk metode for å løse oppgaven. Fagbegrepene hun bruker er *erstatningsgrunnlag*, *menerstatning* og *oppreisning*. Disse begrepene stammer fra erstatningsretten. Når jeg deretter spør henne hvor hun kan finne disse begrepene og hvor hun kan finne kilder til å løse oppgaven, henviser hun til læreboka. Litt senere nevner hun også loven. Men hun nevner ikke metode eller spesifikke sider i læreboka. Hun viser ikke at hun bruker boka under intervjuet. Det synes som hun vektlegger andre kilder mer. Hun nevner lærerproduserte kilder som powerpoint og støtteark hun har fått i timene. Her ser vi hvordan Nina formulerer seg om relevansen av informasjon hun har lest i oppgaven. Relevans er en

kode som indikerer hvordan eleven vurderer betydningen av informasjon i oppgaven. Øvingsoppgavene inneholder mye informasjon som både er spesifikk faglig og som setter det faglige spørsmål og tema inn i en hverdagslig ramme. Det er av interesse å analysere hvordan elevene vurderer hva som er viktig og hva som ikke er så viktig informasjon i oppgaven.

L. ja, ditt førsteinntrykk av hele oppgaven? Etter at du har lest den?

E. eeh, det er mye info, eeh, en veldig lang oppgave med mye info

E. så er det kanskje ikke all info som er like mye relevant da

L. nei, hva er det når du leser den, hva er på en måte, hva er det de spør etter som har laget oppgaven?

E. eeh, om det er erstatningsgrunnlag og om han Petter skal få (pause) oppreisning

E. og menerstatning. Tror ikke jeg har hørt det før.

L. nei, hvor tror du, du kan finne informasjon om menerstatning og oppreisning?

E. det må vel være tidligere i boka, før i oppgaven, tenker jeg

L. ja, i faget, i rettslære, i kapitlet om erstatningsrett?

E. ja der ja

Vi ser her at Nina nevner relevante fagbegreper men tar dem ikke i bruk og husker ikke hva de innebærer. Jeg tolker det slik at hun har lest dem i oppgaven og hun trekker ikke slutninger om hvordan de skal brukes.

Eksempel på slutning ser vi imidlertid når Nina kobler skaden Petter fikk til det erstatningsrettslige tema som er oppgavens kjerne. Petter fikk sjokk og det tolker Nina som et økonomisk tap Petter fikk. Her er hun inne på et av vilkårene for erstatning, økonomisk tap. Dette er et eksempel på fagspesifikk kunnskap der Nina tar i bruk relevant faglig kunnskap i tolkningen av oppgaven. Hun bruker også fagbegreper i noen grad, men er upresis. Heller ikke her tar hun i bruk metode i noen særlig grad. Her ser vi resonnementet hennes:

L. ja, eeh, det står at Petter Ås fikk sjokk etter ulykken, hva slags type skade tror du det er?

E. eeh(pause) eeh. Det er jo, ja,(pause)

L. Han krevde 400 000 for det i erstatning da, på grunn av sjokket

E. ja, han fikk jo psykiske problemer og eeh, hva slags erstatning det blir...

L. ja, hvorfor 400 000?

E. det er for han mistet et år på skole og derfor fikk han ikke jobbet et år da

Når jeg spør henne om informasjonen om kraftverket og demninger og sluser, viser Nina at hun først og fremst tar i bruk hverdagskunnskaper. Hun mener ikke denne informasjonen er så viktig selv om hun bruker ordet *viktig*. Hun sier at denne informasjonen ikke er relevant. Poenget med å spørre om kraftverket og vannet som er demmet opp og det tørre elveleiet som plutselig ikke var så tørt lenger, er for å kartlegge om eleven kobler denne informasjonen til erstatningsrettens vilkår om årsakssammenheng. Nina gjør ikke denne slutningen. Hun bruker ikke inferens her. Hun har allmennkunnskaper om hvordan kraftverk fungerer, men nevner ikke hvor denne kunnskapen kommer fra. Hun tar den heller ikke i bruk for å tolke oppgaven. Indirekte forteller hun hvor kunnskapene om kraftverk kommer fra. En kan tolke dette som verdenskunnskap om kraftverk, siden hun forteller at hun har sett ett i Trondheim da hun var på besøk der. Her beskriver hun også hvordan vannmagasinet blir skapt av slusene og demningen.

Nina trekker en interessant analogi til dyreriket når hun skal forestille seg demningen. Hun bruker kunnskaper om beveres demninger. Denne kunnskapen har hun antagelig fra naturfag, men det er usikkert om hun har den fra faget naturfag i skolen eller om hun har lest om beveres demninger i fritiden. Hun bruker en slutning også der hun beskriver konsekvensen av at mye vann blir sluppet ut samtidig og viser forståelse som kan brukes i tolkningen av årsakrekken som fører til ulykken. Det kommer ikke til uttrykk i intervjuet at hun fører resonnementet helt dit, men hun viser slutningskompetanse og forståelse av konsekvensene av at mye vann slippes raskt ut av en demning. Slik sier hun det:

E. de vet jo, du ser jo, eller du har jo ikke akkurat sett at de har sluppet ut vannet da, men du skjønner jo at det har stor kraft med så mye vann som har blitt holdt tilbake da.

4.6.2 Analyse

Ninas profil går i retning en elev som bruker verdenskunnskap mest og lite fagspesifikk kunnskap. Hun bruker heller ikke mange fagbegreper fra rettslære og erstatningsretten, og hun har ikke brukt metoden. Når hun snakker om kraftverket henviser hun til sine erfaringer som turist på reise i Trondheim, men hun mener at denne erfarte kunnskapen ikke er relevant for å

løse oppgaven. Hvis vi skal bruke skjemateori for å analysere Nina så kan vi antagelig se at hun tar i bruk et skjema om kraftverk som hun har fra reise og erfart kunnskap. Hun beskriver hvordan dette virker. Hun har også et skjema for hvordan en bever lager en demning og trekker en analogi fra dyreriket til menneskets demninger. Imidlertid bruker hun ikke denne kunnskapen for å løse oppgaven. Et annet skjema som aktiviseres er om erstatningsrett som hun har fått fra faget. Hun forstår at oppgaven handler om erstatningsrett og trekker riktige slutninger her. Men hun bruker ikke metoden for å demonstrere hvordan hun ville løst oppgaven. Nina vektlegger andre kilder enn læreboka og loven når hun beskriver hvordan hun vil løse oppgaven. Hun synes støtteark og powerpoint produsert av læreren er nyttige hjelpemidler. Det er mulig at intervjuet har påvirket henne i svarene. Vi kan ikke utelukke at hun har sett på intervjuet som en samtale om hvordan denne oppgaven er å forstå, men at hun ikke har tenkt på at hun skulle løse den og vise frem sine strategier for å løse oppgaven.

4.7 Anne.

4.7.1 Beskrivelse.

Anne hadde gått i min norsk klasse i tre år og i rettslære 2 klassen. Derfor kjente jeg henne godt. Intervjuet tok 50 minutter. Dette var mitt første intervju og det fungerte derfor også som pilotstudie, men intervjuguiden ble ikke endret som følge av dette intervjuet. Grunnen til at dette intervjuet varte lenger enn de neste intervjuene var av rent teknisk art. Jeg var mer usikker og uerfaren i bruken av diktafon og brukte mer tid på å forklare hva hensikten med intervjuet var.

I begynnelsen av intervjuet ser vi at hun henviser til en bror som studerer jus men hun sier at hun ikke snakker fag med han. Dette er en potensielt stor faglig kilde fra hjemmesonen som kunne vært brukt. Slik uttrykker Anne seg her:

L. men har du noen hjemme som kan mye om lover og regler, altså de formelle lovene og reglene, har du noen

E. jeg har en bror som studerer jus, mm, ja

L. mm, okey, og da får du mye hjelp av han da eller?

E. eeh, nei, hehe

L. hvis det er noe du lurer på eller hva gjelder?

E. ja, da kan man spørre, men jeg er ikke noen sånn som går og graver så veldig mye egentlig, hehe

Men foreldrene har hun mer nytte av der hun sier at de er en kilde til kunnskap og hjelp når hun trenger det.

Det kan se ut som hun har erfaringer med å kjøpe ting i nettbutikker, eller i det minste så har hun vært innom nettbutikker og erfart hvordan det fungerer. Dette er en form for verdenskunnskap som kan være relevant for ulike deler av rettslære, som kjøpsrett og avtalerett. Men hun har ikke bruk for denne kunnskapen i vår oppgave.

Når jeg spør henne om hun har brukt kunnskaper utenfor faget i erstatningsrett svarer hun slik:

L. for eksempel når vi har jobbet med erstatningsrett, har du vært borti noen, husker du noen oppgaver hvor du hadde bruk for litt kunnskaper utenfor faget?

E. ehm, ja, altså sånn, det er jo viktig liksom å ha, det er viktig, det går veldig mye på sånn, eller de sakene går mye på miljøet man befinner seg i da. Da er det liksom viktig å kunne sette seg inn i situasjonen, hm, men hvis vi har hatt om bil, eeh, den billoven, nei.

L. ja, bilansvarsloven

E. ja, så da er det viktig å kunne litt om angående det da, hvis man er helt blank så er det vanskelig å løse en sånn oppgave.

L. mm, kunnskap om biler, hvordan, at det vil hjelpe kanskje?

E. ja, eller, gjenstander, hvor lenge de holder, eller, ja.

L. nettopp, varigheten til

E. ja

L. ting, ja, for å si noe om, hvis det går i stykker så har du fått erstatningsrett

E. ja.

Her ser vi at hun henviser til «billoven» og hun snakker om at det kan være nyttig å vite hvor lenge en gjenstand skal kunne vare eller holde som er hennes ord. Her ser vi spor av relevant fagkunnskap om erstatningsrett, men forklart uten bruk av fagbegreper. Hun bruker her et

hverdagspråk som er relativt upresist i forhold til faget rettslære. I erstatningsrett er det et poeng å kunne vite hvorfor noe går i stykker. Eieren av en gjenstand får en erstatningsrett hvis en gjenstand går i stykker før en eventuell normal brukstid er oppnådd. Vi har grunn til å forvente at gjenstander vi kjøper varer en viss tid med normal bruk og hvis de går i stykker før den tid skyldes det kanskje en fabrikasjonsfeil. Dermed har selskapet som produserte den et objektivt ansvar. Dette lærer elevene i erstatningsretten. Det går inn under produktansvaret. Dette er ikke relevant i vår oppgave. Eleven artikulere dette uten bruk av fagbegreper.

Etter at eleven har lest hele oppgaven spør jeg henne om hva førsteinntrykket er. Her ønsket jeg å få svar som jeg kunne analysere i forhold til hvor mye de tok i bruk relevante fagbegreper fra erstatningsretten og kanskje også begynte å bruke metoden for å løse oppgaven. Anne svarer slik:

L. da har vi lest hele oppgaven, hvilket inntrykk har du av den og vanskelighetsgrad på denne oppgaven?

E. mm, den stiller jo... ganske vanskelige spørsmål i forhold til han som kom seg over, han ikke reddet den lille gutten han passet og at han fikk, at han fikk ganske store problemer etter tid da.

E. det er ganske store spørsmål å forholde seg til

E. hvordan man skal løse en sånn oppgave

L. altså skade som Petter Ås fikk

E. mm.

Ordbruken hennes tyder på at hun bruker et hverdagspråk. Her finner vi lite fagbegreper og hun tar ikke i bruk metoden i erstatningsrett. Men hun identifiserer Petter som får store problemer og tenker antagelig at det er han som kommer til å søke om erstatning. En kan se videre i hennes resonnering at hun ikke bruker fagbegreper eller metode. Hun viser gjennomgående lite bruk av begrepskunnskap eller fagspesifikk kunnskap.

Anne har sett kraftverk og har besøkt dem og hun har lest om kraftverk i geografifaget. Men hun kobler ikke disse kunnskapene om kraftverk til informasjon i vår oppgave på noe vis. Hun mener tvert imot at det ikke er relevant å bruke informasjonen i oppgaven om hvorfor ulykken skjedde. Hun legger mer vekt på «etikken rundt det» som hun uttrykker det. Som vist i analysen av oppgaven er det etter min mening viktig å skjønne hvorfor ulykken skjedde. Det er en årsakssammenheng mellom vannmengdene i magasinet og vannet som ble sluppet ut i

veldig store mengder og faktumet at selskapets ledelse ikke hadde varslet sivilbefolkningen om dette. Derfor skjedde ulykken. Og årsakssammenheng mellom de som forvoldte ulykken og skaden som skjedde hos dem som krever erstatning er et grunnleggende tema i erstatningsrett. Derfor er denne informasjonen med i oppgaven.

Imidlertid kommer hun inn på faglige temaer når jeg spør om de ansvarlige på kraftverket og deres rolle i saken. Slik er hennes resonnement:

L. et helt annet ord om denne personen som styrte dette her, han heter skiftleder, eeh, vet du hva det er for noe?

E. Hans Tastad?

L. ja, Hans Tastad, han var skiftleder, hva forbinder du med det?

E. han har kanskje ansvaret for de som skal sitte, passe på denne demningen da

E. eeh, at han liksom har hovedansvaret for systemet

L. men skift, er det noe ved det ordet som du stusser over?

E. jeg vet ikke helt nøyaktig hva det er, men, jeg kan tenke meg at han er leder for denne virksomheten heller, denne ja

L. ja, nettopp, ja, eeh, skal vi se.. hvorfor var det viktig å være vakt over det tørre elveleiet der folk gikk over det tørre elveleiet?

E. ja

L. det er også et spørsmål ser jeg

E. hvorfor det var viktig at de

L. ja, at det passet på det, at de hadde vakt der?

E. eeh, hvis ehh, nei, det vet jeg ikke helt, hvis det ble sluppet ut vann der så måtte de passe på det, men hvis de ikke slipper ut vann så vet jeg ikke helt hvorfor, jo det kan hende at det ikke skulle gå folk oppover i kanalen da.

Anne tar ikke i bruk fagspesifikke begreper her, men er innom fagspesifikk kunnskap i form av at hun kobler ledelsen til *ansvar*. Ledelsen skulle passe på demningen og en kan tolke bruken av begrepet *ansvar* som noe hun har fra erstatningsretten og at hun delvis bruker denne fagkunnskapen på en relevant måte her. Men hun bruker den upresist og delvis ubevisst. I erstatningsretten er det viktig å fastslå hvem som har ansvaret for at en skade har

skjedd. Det er et av de fire vilkårene for at noen skal bli tilkjent erstatningsrett og at noen har erstatningsansvar. Annes ordvalg tyder på at det er mer hverdagskunnskap som blir brukt og ikke fagkunnskaper, med andre ord verdenskunnskap. Senere i intervjuet ser vi samme tendens til at begrepet ansvar ikke brukes i relasjon til faget men at hun bruker dette med hverdagens ordbruk. Når jeg senere spør henne hvor hun eventuelt ville søkt for å skaffe seg mer informasjon om hvordan hun skulle løse oppgaven, svarer hun at hun vil bruke informasjon i oppgaven og kartlegge de ulike personer som er nevnt der. Hun sier ingenting om bruk av lærebok eller internett eller lovhefte før jeg spør henne om det.

Anne bruker ikke elaboreringsstrategier eller slutninger i noen særlig grad.

4.7.2 Analyse.

Her ser vi tendenser til en elev som ikke bruker fagspesifikk kunnskap i noen særlig grad. Anne tar heller ikke i bruk fagbegreper i utpreget grad. Hun har en del hverdagskunnskap, men den er ikke alltid så relevant og hun bruker den lite. Til tross for at hun sannsynligvis kommer fra et ressurssterkt hjem med en bror som studerer juss, så bruker hun ikke denne kunnskapsbasen spesielt mye. Hun nevner foreldrene sine som ressursbase. Språket hennes bærer tydelig preg av et hverdagsspråk og har liten forekomst av fagbegreper. Her er det indikasjoner på lite fagspesifikk kunnskap i form av underkategorien begrepskunnskap. Hun bruker heller ikke juridisk metode i noen særlig grad. Hun har heller ikke brukt elaboreringsstrategier eller slutninger. Dermed kan hun passe inn i kategorien elev som har lite fagspesifikk kunnskap eller som i det minste bruker dette lite. Hun kan ha verdenskunnskap som er relevant. Hun har sett og erfart et kraftverk, men kobler ikke denne erfaringen til vår oppgave. Hennes mentale skjemaer om kraftverk blir ikke aktivisert. Hun har sikkert også mentale skjemaer for hvordan hun skal løse en oppgave i rettslære, erstatningsrett, men dette kommer ikke til uttrykk i intervjuet. Det kan være ulike årsaker til dette. Intervjusituasjonen, konteksten dette intervjuet har foregått i, hun har kanskje ikke tenkt at oppgaven skulle løses. Kanskje har hun oppfattet spørsmålene feil eller jeg har formulert spørsmålene dårlig slik at de kunne misforståes.

4.8 Anders.

4.8.1 Beskrivelse.

Anders hadde jeg som elev i både rettslære 1 og rettslære 2 i løpet av andre og tredje klasse, så jeg kjente han godt. Intervjuet varte i 35 minutter og foregikk i et grupperom på biblioteket i en av hans fritimer.

Anders bruker flere fagspesifikke kunnskaper, det vil si kunnskaper fra skolefaget rettslære. Han bruker flere fagbegreper som er hentet fra erstatningsretten, her er et par eksempler:

E. det er jo en komplisert oppgave, her er jo både mindreårige inne i bildet og det er en bedrift og det er dødsfall så det er et stort erstatningsbeløp her da.

L. ja. Hva vil du begynne med når du skal løse den oppgaven her, hva er liksom din strategi?

E. det første jeg hadde gjort er å følge den strukturen som vi har lært i læreboka, den, partene først, hvem er partene, hva er rettsspørsmålene, hvilke rettsregler er relevante? Da ville jeg fått en ganske god oversikt over hvem som er involvert.

E. så, siden dette er en erstatningssak så ville jeg gått videre med å, eller først ville jeg forklart hva disse paragrafene, eller altså dette er culpa, og hvorfor vi bruker, det er for så vidt en uskreven regel men altså hvorfor vi bruker erstatningsloven.

E. og så ville jeg gått videre med å drøfte de 4 erstatningsvilkårene, ansvarsgrunnlag, påregnelighet, økonomisk tap og den i midten husker jeg ikke helt, ehm, ja hva var det?

Her ser vi eksempler på at eleven bruker relevante fagbegreper som «erstatningsbeløp», «rettsspørsmål», «rettsregler», «partene», «culpa», «uskreven regel», «erstatningsloven.» Eleven tar også i bruk metoden i faget og viser juridisk resonnement. Han identifiserer tidlig hvilket fagområde oppgaven er hentet fra, erstatningsretten. Det står ikke eksplisitt noe sted i oppgaveteksten at den handler om erstatningsrett. Dette må eleven tolke ut fra fortellingen i oppgaven og de konkrete spørsmålene a, b og c til slutt i oppgaven. Dette er fagspesifikk kunnskap. En kan anta at denne fagkunnskapen kommer fra fagområdet erstatningsrett i faget rettslære. Det er ord og begreper som en ikke finner igjen i hverdagspråket eller i hverdagen. Flere av uttrykkene er også hentet fra metodelæren i faget, slike som «rettsspørsmål», «rettsregler», «partene», mens ordene «culpa», «erstatningsbeløp», «erstatningsloven», «ansvarsgrunnlag» og «påregnelighet» er hentet spesifikt fra erstatningsretten. Eleven bruker

fagkunnskapen sin i rettslære gjennomgående gjennom hele intervjuet. Dette er kodet som fagspesifikk kunnskap. Dette er en form for forkunnskap fordi eleven fikk undervisning i erstatningsrett høsten 2015, altså flere måneder før dette intervjuet fant sted. Et par eksempler på bruk av fagbegreper har vi her:

E. eeh, nei, eeh, det må de være fordi, hvis ikke det er vakt, eller gjerder satt opp så kan jo hvem som helst valse ut i elven når slusene åpner og selv om det bare var et par ganger de siste årene så er det likevel en stadig risiko for at noen er i elveleiet siden dette her er en snarvei, så må dette her, vil jeg si være svært viktig å ha en vakt som passer på i hvertfall.

E. det kan føre til dødsfall hvis det er såpass store vannmengder det er snakk om, hvis konsekvensen er dødsfall uten vakt, som syns jeg de absolutt skal ha en vakt.

Her bruker Anders begrepet risiko i forbindelse med en vurdering av hvorfor ulykken skjedde. I erstatningsrett er det viktig å drøfte årsakssammenhengen mellom skade som er påført en person og den som var ansvarlig for at skaden skjedde. Årsakssammenheng er et av fire vilkår for å bli pålagt erstatningsansvar. Eleven bruker her argumenter for å vurdere uaktsomhet slik han har lært i faget erstatningsrett.

Anders har sannsynligvis forkunnskaper fra sine foreldre som er advokater. Han sier følgende:

L. og først noen spørsmål generelt om faget rettslære da, hvorfor valgte du rettslære?

E. Det var primært fordi jeg syns det er et spennende fag og det er kanskje et av de mer nyttige fagene vi kan få bruk for og kan velge her da. Det er veldig relevant senere i livet, mye erstatningsrett og alt det der er veldig og så er begge foreldrene mine advokater da og det skader jo ikke, da får jeg god hjelp hjemmefra i hvertfall.

L. ja, har du lært, snakker du mye om lover og regler i hjemmet når, utenom faget og..?

E. ja, det går mye i politikk hjemme da og så dommer, høyesterettsdommer og sånn er det mye snakk om hjemme.

Han vektlegger at dette er viktig der han sier at han får god hjelp hjemmefra og at de snakker mye om politikk og høyesterettsdommer hjemme. Han mener at faget er et av de mest nyttige fagene som en kan få bruk for senere i livet. Dette er en form for verdenskunnskap i form av at eleven har en kilde til relevante forkunnskaper gjennom sin familie, sine foreldre. Han

nevner ikke konkret hva slags høyesterettsdommer de har pratet om hjemme. Dette kan muligens også tolkes som fagspesifikk kunnskap i og med at foreldrene er advokater og han derfor får kvalifisert faglig hjelp hjemmefra. Et annet eksempel på dette er der Anders sier han bruker farens brukernavn og passord for å få tilgang til lovdata.no, et nettsted med juridiske ressurser. Å bruke farens passord innebærer en utvidet tilgang til disse ressursene. Nettstedet er åpent for allmennheten også, men da i noe mer begrenset omfang enn om man abonnerer på nettressursen og betaler for denne ekstra utvidelsen. Slik ytrer eleven dette:

«E. da bruker jeg bare faren min sin konto til å slå opp»

Jeg spør eleven om han har erfaringer med kraftverk. Hensikten med dette spørsmålet er å kartlegge om eleven har verdenskunnskap om kraftverk. Eleven svarer slik:

«jeg har jo kjørt forbi masse demninger og noen ganger er de slusene åpne og andre ganger er de lukket så for så vidt jeg har jo observert når det kan være vann og ikke vann.»

Når han snakker om kraftverket og informasjonen om dette mener han at dette er selve «kjernen i oppgaven». En ytring om kraftverket som tyder på verdenskunnskap er denne:

E. ja, det vil jeg si fordi, ja altså, jeg hadde ikke tenkt meg, jeg hadde kanskje tenkt meg om to ganger, jeg mener sånn, jeg hadde, se her er det tørt, kan gå over her, men når jeg ser denne oppgaven her så, det kan jo være farlig, plutselig åpner de elvene, og da, da kommer det mye vann.

Anders forestiller seg her hva som skjer og dette kan tolkes som en form for erfaringsbasert kunnskap. Men det kan også tolkes som en form for fagspesifikk kunnskap fordi denne forestillingsevnen kanskje kan være skapt av lesing om kraftverk i faget geografi eller naturfag. Eleven nevner selv at han sannsynligvis har lest om kraftverk i faget geografi. Dette kommer til uttrykk i denne ytringen:

E. ja, naturfag er kanskje neste eller har jeg tydeligvis lært om turbiner og demninger og sånn.

E. der snakket de mye om stillingsenergi og hvor mye kraft det er snakk om her så da kan jeg bruke den kunnskapen hit og skjønne at når det kommer mange millioner liter vann på en gang så er det fatalt hvis det skal gå gæærnt.

Her forteller Anders om konkrete kunnskaper av teknisk art som han har lest om i naturfag. Han bruker begreper som «turbiner, «stillingsenergi» og bruker denne kunnskapen i

tolkningen av oppgaven. Han viser kunnskaper om hvor stor kraft millioner av liter vann har og hvilke konsekvenser det kan ha når disse mengdene med vann kommer ut av demningen.

Dette kan også tolkes som et eksempel på bruk av analogi der eleven bruker kunnskaper fra ett fagområde og overfører det til et annet. Fagkunnskap fra naturfag blir overført til rettslære. Analogi er en form for elaboreringsstrategi som innebærer å bruke forkunnskaper i nye sammenhenger. Elaboreringsstrategien går ut på at eleven bearbeider, utdypes, beriker, foredler ny informasjon i en tekst i lys av den kunnskap eleven har fra før. Dette er en ganske avansert lesestrategi som krever mye av leseren. Derfor blir den av forskere plassert i kategorien trekk ved ekspertleseren.

Finner vi andre eksempler på bruk av elaboreringsstrategien hos denne eleven?

Når Anders tar i bruk bestemte paragrafer i skadeerstatningsloven og bruker dem for å se om det som står i disse paragrafene passer til å løse denne øvingsoppgaven, kan det tolkes som en elaboreringsstrategi. Da bearbeider eleven den nye informasjonen i denne konkrete oppgaven ved å vurdere om hendelsene i oppgaven kan passe inn under vilkårene i paragrafene i skadeerstatningsloven. Det gjør eleven i dette tilfellet:

E. jeg ville først begynt med det som er parter og rettsspørsmål og så gått videre på, og så hadde jeg bladd opp her i erstatning i lovheftet, men her står det ikke så mye om sånn her, her tenker jeg at det er bedre å, jeg hadde nok, eeh, (pause, blar i boka) jeg hadde nok sett på disse her, altså skadeerstatningsloven kapittel 2, paragraf 2-1, 2-2 kanskje.

E. ja, eeh, for det har jo med arbeidsgiver å gjøre.

Han kobler informasjonen om arbeidsgivers ansvar til § 2-1 og §2-2 i nevnte lov.

Arbeidsgivers ansvar i oppgaven er å sette ut vakt som skal advare folk om å ikke bruke snarveien over det tørre elveleiet.

Et annet eksempel er der Anders trekker inn en tidligere erstatningssak som han har lest om i læreboken i rettslære:

E. her ja, det ulovfestede, det er ikke en dom men det er et eksempel, eh, ja. Kanskje læreguttdommen er relevant for her er det kanskje en mindreårig. Jeg er ikke sikker, eeh, det står her at han ikke hadde førerkort

E. og, og, han her i den oppgaven er jo mindreårig, satt i resepsjonen og var 17 år. Hvor god avgjørelse det var, det kan diskuteres, men hadde jo gjort en feil da, skal man da behandle, eller ta hensyn til det da.

L. ja. Så han er en part i saken da?

E. ja, for han gjorde jo en feil, han glemte å gi dette, kanskje han skiftlederen burde tatt mer ansvar, og ting, men han derre 17 åringen, sagt, nå må du levere det brevet sånn at hun Marte er der.

E. Det kunne de antagelig ha sagt i oppgaven, at han skiftlederen burde tatt mer ansvar, ikke bare overlate ansvaret fullt og helt til en 17 åring.

Vi ser her at Anders trekker en analogi mellom læreguttdommen og saken i denne oppgaven. Det gjør han fordi begge sakene handler om en mindreårig som har gjort noe galt og det foregår i arbeidstiden. Han overfører kunnskaper fra læreguttdommen som han har fra læreboka til denne aktuelle saken og sammenligner i sitt resonnement. Det er en form for elaboreringsstrategi der han kobler forkunnskaper fra faget til denne oppgaven. Det er også et eksempel på fagspesifikk kunnskap og begrepskunnskap. Eleven bruker fagbegreper som han har lært i faget i tolkningen av den nye informasjonen.

4.8.2 Analyse

Etter å ha kodet intervjuet trer det fram et mønster av en elev som tar i bruk mye fagspesifikk kunnskap, det vil si relevant faglig kunnskap fra rettslære og mer spesifikt delområdet erstatningsrett. Dette fagområdet jobbet elevene med høsten 2015 mens intervjuet ble gjennomført våren 2016. Det var altså gått flere måneder siden elevene lærte om erstatningsrett. Anders bruker også relevante faglige kunnskaper fra geografi og naturfag som han lærte om i første klasse i videregående.

I hvilken grad kan skjemateori brukes for å forklare Anders bruk av forkunnskaper?

Når Anders leser om ulykken ved kraftverket som førte til et dødsfall vil det kunne aktivisere et skjema om hvordan vann kommer fra et oppdemmet vannbasseng i fjellet og renner med stor kraft ned i det gamle elveleiet og treffer de to personene som er i ferd med å krysse elveleiet som nå er blitt en snarvei. Anders bruker skjema om naturlover som han har lest om i naturfag som har lært han at vann som renner ned fjellsiden har stor energi og at det innebærer stor fare å befinne seg i elveleiet når denne energien treffer dem i form av

vannmasser. Han har også et skjema for å løse oppgaver i rettslære klart når han leser denne oppgaven fordi han vet at formålet med å lese oppgaven i rettslære er å løse en rettslig konflikt. Et sentralt element i forkunnskaper er nettopp leserens formål med leseoppgaven. Hvorfor skal han lese denne teksten? I dette tilfellet er det for å løse en rettslig konflikt. Dermed har han et skjema om oppgaveløsning i rettslære klart allerede før han begynner å lese oppgaven. Han vet ikke hvilket emne innen rettslære han vil møte, men tidlig identifiserer han et nøkkelbegrep, «erstatningsbeløp» som han knytter til «mindreårige» og «dødsfall» og «bedrift». Han viser her evne til å trekke slutninger (inferens) på grunnlag av informasjonen han får i oppgaven.

Det står ikke eksplisitt at dette dreier seg om å løse en erstatningsrettslig sak. Anders bruker dermed sine forkunnskaper om erstatningsrett og identifiserer nøkkelord og trekker på grunnlag av forkunnskapene sine den slutning at det dreier seg om erstatningsrett. Dermed tar han i bruk skjemaet om hvordan han skal løse en erstatningsrettsoppgave der han trekker inn de fire erstatningsvilkårene, ansvar, påregnelighet, økonomisk tap og selv om han ikke husker vilkåret årsakssammenheng, så bruker han dette begrepet indirekte gjennom sin tolkning av hvorfor dødsulykken skjedde og hvem som hadde ansvaret. I all hovedsak bruker denne eleven fagspesifikk kunnskap, og begrepskunnskap som han har fått fra faget rettslære tidligere i skoleåret. Han kan også ha tatt i bruk kunnskaper hjemmefra i og med at begge foreldrene hans er advokater. Dette legger han selv vekt på som en nyttig hjelp i studiet av faget. Dette kan tolkes om en form for verdenskunnskap og også som en form for fagspesifikk kunnskap. Her ser vi også betydningen av sosialøkonomiske faktorer for forståelsen av faglige tekster. Anders kommer fra et akademisk hjem og dette har sannsynligvis stor betydning for hans utvikling av ordforråd og begrepsapparat.

Anders bruker elaboreringsstrategi i stor grad når han løser oppgaven. Han trekker analogier mellom tidligere rettssaker han har lest og sammenligner den saken med oppgavens sak for å se om det er likheter. Dette gjør han fordi han har lært at like saker skal behandles likt og fordi høyesterettsaker betyr mye som kilde i jus og rettslære. Denne kunnskapen har han sannsynligvis både hjemmefra og fra skolefaget. Det er således en forkunnskap som stammer fra fagspesifikk- og fra verdenskunnskap. Elaboreringsstrategier er vurdert av leseforskere for å være en av de viktigste strategier lesere kan ta i bruk for å forstå nye tekster. Forskning viser at dette er en strategi ekspertlesere bruker mye men som nybegynnere innen et fag ikke bruker i særlig grad. Denne eleven jeg har intervjuet viser trekk på bruk av elaboreringsstrategier

flere steder og har trekk av ekspertleseren. Han bruker mange fagbegreper fra faget rettslære og trekker flere slutninger i form av analogier der han sammenligner og bruker fagkunnskaper fra flere kilder i tolkningen og løsningen av denne oppgaven.

4.9 Aisha.

4.9.1 Beskrivelse.

Aisha begynte i rettslære 2 og jeg hadde ikke henne i andre fag eller skoleår. Hun var en elev som hadde vært mye i sine foreldres hjemland, Irak og brukte denne verdenskunnskapen mye. Hun hadde et krevende temperament og var en del i opposisjon til meg som lærer, fordi hun mente jeg som lærer var urettferdig i bedømmelsen av elevprestasjoner. Likevel sa hun ja til å delta i intervjuet. Hun mente vel at jeg nå hadde en annen rolle, forskerrollen og klarte å skille mellom meg som lærer og forsker. Intervjuet varte i 30 minutter og foregikk i et grupperom på skolen i en av hennes fritimer.

Hun har et større innslag av verdenskunnskap enn Anders. Slik det fremkommer i intervjuet så har hun mer innslag av verdenskunnskap enn fagspesifikk kunnskap og særlig begrepskunnskap. Her et eksempel på verdenskunnskap:

L. ja, eeh, har du lært om lover og regler utenom faget rettslære, andre steder?

E. ja, altså, jeg jobber i matbutikk så jeg har liksom lært litt om hvordan det er med for eksempel alkoholloven og hvilke rettigheter jeg har som arbeidstaker og sånt.

Her vektlegger hun at hun har jobbet i butikk og fått praktisk erfaring om alkoholloven og om rettigheter en har som arbeidstaker. Dette er en form for verdenskunnskap Aisha har fått utenfor skolen, slik hun selv sier det. Det er flere eksempler på dette i intervjuet. Hun fremviser mye verdenskunnskap på ulike områder, blant annet gjennom jobben og gjennom å ha erfaringer i å hjelpe familiemedlemmer som har søkt NAV om støtte i ulike sammenhenger. Et eksempel fra arbeidserfaring:

L. nei, siden du jobber i butikk, fikk du vite om regler i butikkbransjen fra hvem?

E. ja, eeh, sjefen min, vi satt oss jo ned og så gjennomgikk vi kontrakten.

E. og så fikk jeg brukernavn og passord for butikkens nettside der jeg kunne ta forskjellige kurs da.

L. okey

E. det er jo kurs for, altså skjenkebevillingskurs, det er kurs om hvordan du rengjør, det er kurs om hvordan du for eksempel steker brød og baker og behandler kunder så det var vel gjennom de kursene jeg lærte mest da.

Her ser vi at eleven har gått på kurs i regi av arbeidsgiver som kan karakteriseres som verdenskunnskap. Hun har lært om skjenkebevillinger og baker brød og behandler kunder. Disse kunnskapene kommer fra korte nettkurs som hun måtte ta for å få jobb i butikken. Først tok hun kursene, deretter hadde hun en test som hun måtte bestå for å få fortsette i jobben. Dette er relevante forkunnskaper som har sin kilde utenfor skolefagene. Slik sier hun det selv:

L. hvor lenge varte de kursene da?

E. det er kurs på internett som varer i kanskje femten minutter pr

E. der hvor du først får en gjennomgang og så etterpå blir du testet og da ut i fra hvor mange poeng du får så ser du om du har bestått kurset eller ikke da

L. ja. Er det viktig for å få jobb?

E. det er det du må gjøre for å kunne få lov til å jobbe der da. Du starter å jobbe, og de kursene tar du i startfasen da, så det er veldig viktig.

Eleven viser her relevant forkunnskap av typen verdenskunnskap som handler om regler i arbeidslivet. Dette er et tema i faget rettslære 1 som elevene har i andre klasse, og som denne eleven tok året før. Denne kunnskapen er imidlertid ikke så relevant for denne oppgaven som er i fokus i min studie.

Litt senere i intervjuet viser Aisha forkunnskaper av typen verdenskunnskap om NAV. Her er uttalelsen:

L. okay, eehm, spørsmål tilbake til selve oppgaven her igjen, hva forbinder du med at han gutten ble 50% arbeidsufør, hva tenker du om det?

E. jo, at han, får 50% penger, uføretrygd fra NAV og at han og 50% er resten av pengene han tjener, de tjener han selv da ved å jobbe for dem. Det vil vel si at han jobber kanskje to dager i uka, to tre dager i uka.

L. mm, ja, har du lært noe om, du nevnte NAV?

E. ja, eeh, heg har sett det veldig mye i privatlivet og sånn hos familie og liksom rundt, jeg har vært med flere som har trengt en støttende skulder på NAV og sånt, så jeg har fått litt innsikt i det. Jeg vet hvordan det er med uføretrygd og sykepenges og dagpenger og litt sånne ting.

E. så det er kanskje bra.

L. mm. Er det allmennkunnskap mon tro?

E. ja, jeg syns det, jeg syns at det er viktig at man har innsikt i det fordi det er noe som du vet aldri om du får bruk for det eller ikke. Det er godt å vite at om man har et så velfungerende system som kan hjelpe deg hvis du trenger det.

E. det er jo liksom det som er hoveddelen holdt jeg på å si, i Norge, det er hovedfokuset. Det at vi har en velferdsstat og får den hjelpen vi trenger så det syns jeg absolutt er en allmennkunnskap.

L. som du har bruk for?

E. ja

Her ser vi at hun har erfaringsbasert kunnskap om NAV og rettigheter vi har i forbindelse med uføretrygd og sykepenges og dagpenger. Dette er regler fra velferdsrett som er et juridisk fagområde. Kunnskapen kommer ikke fra faget rettslære siden dette ikke er pensum. Men det er relevant fagkunnskap i emnet forvaltningsrett som elevene har i tredje klasse rettslære. Imidlertid er det ikke relevant for oppgaven i denne studien. Aisha vektlegger selv at dette er viktig kunnskap å ha.

Vi ser videre at Aisha har en del fagspesifikk kunnskap fra rettslære når hun blir spurt direkte om ulike sider ved tolkningen av oppgaven om Kraftfoss AS. Dette er ikke overraskende siden hun hadde undervisning om erstatningsrett høsten 2015. Hun tar i bruk relevante kunnskaper om metoden i erstatningsrett men bruker ikke så mange fagbegreper. Det er en overvekt av fagspesifikk og noe begrepskunnskap i disse passasjene i intervjuet. Her ser vi et eksempel på både typene:

L. ja, hva er ditt første inntrykk av hva oppgaven går ut på her da?

E. Det er vel å finne ut av om Kraftfoss AS har erstatningsansvar, om det er et objektivt eller subjektivt ansvar kanskje.

E. eeh, og rett og slett se om Petter har, ja det går jo på erstatningsansvar om Petter har rett til å få erstatning da, fordi de psykiske problemene, psykiske lidelsene han har fått.

L : ja. Når du sier psykiske lidelser, hvor kommer den informasjonen fra, at han har fått psykiske lidelser?

E. Da får vi jo vite at han i minst 5 år han blir minst 50% arbeidsufør grunnet at han har fått, han har fått store skader av ulykken, at han ble så redd da, han ble så sjokkert, det står jo nesten nederst her.

Aisha bruker her flere fagbegreper fra erstatningsretten, «erstatningsansvar», «subjektivt», «objektivt ansvar» og hun begynner å løse oppgaven ved å bruke juridisk metode, men uten å bruke denne veldig systematisk. I tillegg ser vi i siste avsnitt at eleven tar i bruk relevant verdenskunnskap i sin tolkning av hva slags skade Petter Ås fikk da han fikk sjokk. Hun bruker en slutning (inferens) også når hun kobler informasjonen i oppgaven om sjokk med informasjon som kommer senere om at Petter ble 50% arbeidsufør. Dette er en form for elaborering siden eleven trekker sammen informasjon fra ulike steder i teksten og utdyper den. En kan også anta at hun tar i bruk, muligens ubevisst, sine erfarte kunnskaper som tidligere vist om NAV.

Litt lenger ut i intervjuet fortsetter hun resonnementet sitt og tar i bruk både fagspesifikk kunnskap og elaboreringsstrategier der hun tolker og kobler sammen informasjon om beløpet som ønskes erstattet og at dette derfor handler om erstatningsrett. I utdraget nedenfor ser vi hvordan hun kobler sammen informasjon fra ulike steder i oppgaven og trekker slutninger om hva dette handler om:

L. ja, hvor har du informasjon om at dette er erstatningsrett?

E. eeh

L. hvorfor tenker du at det er det?

E. jeg tenker at det er erstatningsrett fordi at, hvertfall, her står det at Petter hadde krav på både menerstatning og oppreisning.

E. og så får vi jo vite at bare dette tapet ble beregnet til 400 000 kroner, det vil si at siden han kommer ett år senere ut i arbeid så kan han ikke tjene opp de 400 000 kronene og når det er snakk om penger hvertfall så er det ofte erstatnings det er snakk om.

Hun sier her at siden det er et pengetap som følge av en ulykke så må dette dreie seg om erstatningsrett. Det er en form for slutning (inferens) som også i litteraturen omtales som elaboreringsstrategi. Hun bruker også fagbegrepene «menerstatning» og «oppreisning» som hun har lest om litt lenger nede i oppgaveteksten. Det er også en form for elaborering fordi

hun kobler sammen disse fagbegrepene med tapet Petter Ås lider og fagområdet erstatningsrett.

Når jeg spør henne om erfaringer fra Kraftverk sier denne eleven at hun ikke har noen som helst erfaringer eller kunnskaper. Når jeg deretter spør henne om hvor hun kunne tenke seg at hun kan få kunnskaper om dette nevner hun geografi, men er veldig usikker på om naturfag hadde noe om dette. Begge disse fagene har elevene i første klasse videregående. De lærer om hvordan fossefall og høytliggende innsjøer i Norge har gitt mange kraftanlegg på vestlandet. De lærer også om hvordan disse kraftanleggene fungerer slik at elektrisk strøm skapes. Eleven trekker imidlertid slutninger ut fra sin lesing av oppgaven om hvordan ting henger sammen, og dette er en form for elaboreringsstrategi, kanskje basert på kunnskapen fra geografitimen i første klasse. Men hun er seg ikke så veldig bevisst på at hun har denne forkunnskapen som vi kan tolke ut av følgende uttalelser i intervjuet:

L. Det var kommet mye nedbør og så måtte de åpne slusene, er det noe praktisk erfaring fra Kraftverket og sluser og..?

E. Å nei

L. dammer

E. nei

L. nei? Aldri sett det? Aldri besøkt?

E. ikke noe peiling på sånt.

L. nei? Vet du hva sluser er?

E. nei, jeg kan tenke meg at det er rør de som fører vann

E. men det er bare noe jeg tenker meg til i forhold til sammenhengen da

L. ja, hvordan da sammenheng?

E. her står det «når slusene ble åpnet kom vannet med stor kraft»

L. ja

E. eeh ja, så da tenker jeg at det er et rør som fører vannet fra kraftverket ned i den elven eller den dammen der.

I den delen av oppgaven som handler om skiftleder og avdelingsleder spør jeg elevene om hva de tenker rundt disse yrkestitlene. Hensikten er å få dem til å reflektere omkring hvem

som har ansvaret og koble dette til informasjonen om de ulike rollene personene i Kraftfoss hadde som ledet til ulykken. Årsakssammenheng er et viktig element i erstatningsrett, et av vilkårene for å få erstatning. Hvordan bruker Aisha denne informasjonen? Først et utdrag av elevens ytringer:

L. okey, mm, annen informasjon som kommer frem her er jo, eeh, (blar i papirer) det var litt om slusene, men så står det at Hans Tastad er skiftleder og Marte Kirkerud er avdelingsleder, er det noe viktig informasjon mener du?

E. jeg tror at i en lederrolle så må du tenke at du har pådratt deg mye mer ansvar enn det du nødvendigvis ville gjort hvis du hadde vært en vanlig ansatt da.

E. eeh, og da tenker jeg at det er, siden det er mye mer ansvar som er satt på dem så forventer man mer av dem

E. eeh, og da begynner man jo å stusse litt over at de var så uforsiktige med det, å formidle informasjon til hverandre da

E. og heller valgte en mellommann som var veldig ung som kanskje ikke hadde like stor erfaring som de hadde og hun var en resepsjonist og ikke spesialist innenfor det de driver med da

Aisha vektlegger at man må forvente mer av de som har mye ansvar og hun kobler dette til ulykken ved at hun plasserer skyld og kobler dette sammen med ansvaret til lederne. De har gjort en feil som førte til ulykken. Det vil si at hun her bruker slutninger og elaborerer ved at hun tolker informasjonen og knytter den til fagbegreper i erstatningsretten. Skyld og ansvar er sentrale begreper i erstatningsrett. Når noen gjør en feil og det fører til skade så utløses et erstatningsansvar. Dette er også en form for fagspesifikk kunnskap. Men det er ikke så mye bruk av begrepskunnskap, siden eleven ikke bruker så mange fagbegreper eksplisitt. De ligger nok der underforstått.

Den samme litt usikre og uuttalte bruk av fagspesifikke kunnskaper ser vi i dette utdraget:

L. nei, okey, eehm, er det noen ord og uttrykk her som du synes er vanskelige i den oppgaven som du la merke til?

E. eeh, skal vi se, jeg tror ikke jeg ser noe spesielt, det er jo kanskje litt annet, menerstatning kanskje.

E. det vet jeg ikke helt hva er.

L. nei, hvor tror du du kan finne ?

E. erstatning for å få, er det fysiske skader eller?

L. ja, eeh, varige skader som eeh, du har resten av livet, på en måte.

E. ja

L. når du mister en hånd og

E. ja, varig men heter det vel, okey, ja.

Eleven bruker ikke selv disse begrepene menerstatning og oppreisning i sin tolkning og sier her at hun ikke vet helt hva det betyr. Det er et hovedinntrykk at denne eleven har en del fagspesifikk kunnskap, relativt lite begrepskunnskap, bruker en del elaboreringsstrategi og har noen slutninger og har ganske mye verdenskunnskap som er relevant for faget rettslære, men som ikke er like relevant for akkurat denne oppgaven om Kraftfoss AS.

4.9.2 Analyse

Hva er denne elevens profil? Vi ser at hun bruker mye verdenskunnskap som er relevant i faget rettslære. Hun er dermed i kategorien elever som har mye praktisk erfaring fra livet utenfor skolen. Mange elever jobber ved siden av skolen og lærer mye om fenomener som de kan få bruk for i ulike fag. I min studie ser vi at det er mye hverdagskunnskap bakt inn i øvingsoppgavene i rettslære. Oppgaven jeg har analysert i denne studien er intet unntak. De hverdagskunnskaper Aisha har er relevant i faget men ikke så mye for denne spesifikke oppgaven. Men det er en forhastet konklusjon å si at hun ikke har slike relevante forkunnskaper. Det kan hende de ikke har blitt artikulert i intervjuet. På den annen side ser vi tydelig at hun ikke har praktisk erfaring med kraftverk. Hun har ikke sett et i virkeligheten, ikke besøkt noen kraftverk slik Anders og andre av mine informanter hadde gjort. Hun kompensere for denne manglende hverdagserfaring ved å bruke inferens, slutninger om hvordan ting henger sammen. Hun trekker her veksler på fagspesifikke kunnskaper fra geografi om hvordan kraftverk virker selv om hun ikke selv vektlegger faget geografi. Hun sier heller at det er informasjon i oppgaven som får henne til å tenke slik. En kan kanskje tolke dette slik at hun ikke er seg selv bevisst på hvor kunnskapene hennes kommer fra, men de ligger kanskje der likevel i form av et skjema som hun ubevisst kobler opp i tolkningen av informasjon i oppgaven. Hennes kunnskaper om NAV derimot er relevante og her får hun nytte av sine verdenskunnskaper når hun tolker informasjonen i oppgaven om skadene 16 år gamle Petter Ås fikk. Her kan vi også bruke skjemateori for å forklare koblingen av

informasjon i oppgaven med kunnskaper Aisha har. Hun kan tenkes å ha et skjema om hva slags type hjelp personer som har fått psykiske problemer kan få hos NAV. Dette er et skjema hun har fått fra praktisk erfaring i møte med NAV som nå aktiviseres i møtet med informasjonen om skadene Petter Ås fikk. Han fikk sjokk og Aisha kobler sjokk til psykiske problemer som vil føre til arbeidsuførhet og igjen til rettigheter på økonomisk hjelp hos NAV. Dette ser ut til å være et mer bevisst skjema.

Aisha har også elementer av fagspesifikke kunnskaper fra faget rettslære, men de bærer preg av å være noe mer upresise enn det vi så hos Anders. Hun har ikke så mye begrepskunnskap. De er like fullt nyttige for hennes tolkning og løsning av oppgaven. Hun bruker endel relevante fagbegreper som *ansvar* og *erstatningsrett*, og begreper fra metoden, men forekomsten av fagbegreper er mindre hyppige enn hos Anders. Hun tar mer i bruk sin allmennkunnskap og fornuft når hun snakker om ansvar og årsakene til ulykken og at dette medfører erstatningsansvar.

Hva som kan forklare denne forskjellen kan jeg ikke svare på ut fra mitt materiale. Men en kan bruke teori fra kognitiv psykologi som mulige forklaringer. Det kan tenkes at hun ikke husker alle relevante fagbegreper eller at hun ikke tar i bruk relevante kilder og strategier for å finne dem og ta dem i bruk. Det ser vi tendenser til i intervjuet. Hun nevner ikke at hun bruker nettkilder som lovdata.no, men hun vektlegger læreboka som kilde og lovheftet der hun finner relevante rettsregler. Imidlertid brukte hun ikke læreboka mye under intervjuet slik jeg observerte det. En forklaring kan være at hun forholder seg til dette intervjuet som en annen setting enn en prøve i faget. Hun er seg bevisst hvilken kontekst intervjuet foregår i og skiller tydelig mellom denne konteksten og skolekonteksten, kan en anta. Igjen kan det være manglende kvalitet rundt intervjuet som kan forklare dette. Aisha har ikke funnet det for godt å fortelle om eller demonstrere så tydelig hvordan hun bruker læreboka for å finne fram til relevante fagbegreper som hun ikke husker der og da.

En foreløpig konklusjon om Aisha er at hun har en profil som kjennetegnes av utstrakt bruk av verdenskunnskap og noe fagspesifikk kunnskap. Hun har mye erfaringer fra hverdagen som hun har bruk for og tar i bruk.

5 Diskusjon

5.1 Innledning.

Skolen har et stort ansvar for å gi elever den nødvendige kunnskapsbase og her ligger et demokratisk verdivalg som alle lærere må være bevisste på. Elevene kommer til skolen med svært ulik erfaring og livsbakgrunn. Noen har mange hobbyer, har kanskje en jobb, reiser mye, leser bøker utenom skolen, snakker om nyheter og samfunnsproblemer med sine foreldre og eldre søsken og får dermed en helt annen verdenskunnskap enn elever fra hjem hvor det er færre bøker i bokhylla, mindre voksenkontakt, dårligere økonomi som fører til mindre deltagelse i organisasjoner og foreninger, færre hobbyer, et mindre kontaktnett som fører til dårligere verdenskunnskap. Skolen kan utjevne disse sosioøkonomiske forskjellene gjennom sin undervisning i alle fag.

I dette kapitlet skal jeg diskutere forskningsspørsmålene mine i lys av de ulike teorier om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen. Forskningsspørsmålene mine er:

- Hva slags forkunnskaper trenger elevene for å løse en bestemt øvingsoppgave i rettslære?
- Hvordan bruker elevene sine forkunnskaper når de leser denne øvingsoppgaven?

5.2 Mine tre hovedfunn.

For det første fant jeg ut at den konkrete oppgaven jeg analyserte krevde mange allmennkunnskaper eller verdenskunnskaper som elevene må skaffe seg fra andre fag og livsområder utenfor skolen. De fagspesifikke kunnskaper som oppgaven krevde utgjorde en ganske liten del av oppgavens samlede tekst. Disse var av typen fagbegreper som en bare finner i rettslære og jus.

For det andre egnet Vellutinos to begreper seg meget godt som analyseverktøy for å kategorisere både oppgaver og elever i henholdsvis verdenskunnskap og fagspesifikke

kunnskaper. Det er mulig å utarbeide en tabell som jeg presenterer senere i dette kapitlet hvor en kan plassere de ulike oppgaver og elever. En slik oversikt gjør det lettere å finne ut vanskelighetsgraden til oppgaven og finne ut hvordan en skal forberede elevene på at de har nødvendige forutsetninger for å kunne forstå og løse oppgaven.

For det tredje fant jeg ut at elevene i mitt utvalg på seks elever hadde varierende base av allmennkunnskaper og fagspesifikke kunnskaper. De fordelte seg på en slik måte at det var hensiktsmessig å dele dem inn i ulike kategorier slik Vellutinos to begreper egnert seg godt til.

De relevante teorier om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen er skjemateorien, utformet av blant Anderson & Pearson. Denne teorien legger vekt på de kognitive evnene leserne opparbeider seg gjennom livet i møtet med erfaringer og tekster av ulike typer, og Vellutinos begreper om verdenskunnskap og fagspesifikk kunnskap som de to hovedtyper av forkunnskaper.

Vellutinos to hovedtyper av forkunnskaper som jeg gjorde rede for i teorikapitlet, verdenskunnskap (world knowledge) og fagspesifikk kunnskap (domain-specific knowledge) vil jeg diskutere nærmere i lys av problemstillingene mine. Disse to begrepene mener jeg egnert seg meget bra til å analysere øvingsoppgavene i rettslære og elevenes ulike typer forkunnskaper som de har og evner å aktivisere i arbeidet med øvingsoppgavene.

Det er også fruktbart å diskutere forkunnskapenes betydning for øvingsoppgavene i lys av teorier som vektlegger formålet og funksjonene til tekstene elevene leser. Her trekker jeg inn Gunnarssons forskning om hvordan eksperter og amatører leser lovtekster for å diskutere elevenes lesing av øvingsoppgavene i forhold til formålet og funksjonene til disse oppgavene.

5.3 Skjemateorien og forkunnskapenes betydning for lesing av øvingsoppgavene i rettslære.

I følge skjemateori utvikler vi ulike skjemaer i form av hukommelsesmønstre som dannes i møtet med hverdagens erfaringer. Disse skjemaene utvikles og korrigeres hele tiden i møtet med ny kunnskap. En kan ha et skjema for fortellinger som skapes når foreldrene leser for barnet og som siden korrigeres når barnet møter nye fortellinger med ulike strukturer. I starten

kan et slikt skjema være basert på en type tekst eller erfaring. Siden blir skjemaet nyansert og beriket av nye erfaringer og nye tekster vi leser.

Når leseren og eleven kommer til videregående skole har eleven møtt mange tekster i løpet av mange år på skolen. I tillegg kan eleven ha opplevd mye forskjellig i sin fritid og hverdag som påvirker de mange ulike skjemaer han har. Dette er viktige ressurser for en elev som skal jobbe med øvingsoppgaver i rettslære. Flere oppgaver henter temaer fra ulike livsområder som det er en forutsetning at elevene har erfaring med for at de kan kunne løse oppgaven. Et eksempel er vår oppgave som handlet om en ulykke ved et kraftverk. I denne oppgaven blir det beskrevet en hendelse som førte til at en person druknet og det ble derfor reist erstatningskrav mot selskapet og de som jobbet der den dagen ulykken skjedde. I følge skjemateori kan en betrakte informasjonen i oppgaven som et skjema om kraftverk. Hvordan virker et kraftverk? Hvordan kan vann skape så stor kraft på en så uventet måte at personer som krysser en tørr elv, blir overrasket og omkommer i vannmassene som plutselig kommer? Dette er spørsmål som en kan forvente at eleven stiller seg når han leser oppgaven. Skjemateorien vil si at leseren må aktivisere et skjema for kraftverk og et skjema for hvordan vannmasser oppfører seg i bestemte situasjoner.

En kan stille seg spørsmål om hvor leseren får skapt disse skjemaene? Det kan for det første skje om eleven har sett og erfart et kraftverk med egne øyne. Eleven kan ha besøkt et kraftverk, gått inne i et og fått informasjon fra en ekspert på området som har vist og forklart maskinene og teknologien. Det kan også tenkes at eleven har vært på tilfeldig reise ved et kraftverk og sett den oppdemmede vanndammen og det tørre elveleiet med lite vann og blitt fortalt at her er det et kraftverk. Dette kan være et skjema som dannes av erfaringer. I tillegg kan en tenke seg at eleven har lært om hvordan et kraftverk fungerer i naturfag og geografi på skolen. Dermed blir kanskje det erfaringsbaserte skjemaet om kraftverk nyansert og korrigert av de systematiske fakta i fagene på skolen.

En ting er å ha relevante skjema klar til bruk når en møter ulike oppgaver med ulike temaer. En annen ting er i hvilken grad elevene klarer å finne og aktivisere det relevante skjema når de trenger det. Det kreves kognitive evner å kunne hente fram det riktige og relevante og oppdaterte skjemaet til den teksten vi til enhver tid leser. Dette krever at leseren forstår hva teksten handler om og at han klarer å koble tidligere kunnskap fra skjemaene i sin hukommelse til den nye teksten. Skjemaene blir her forstått som forhåndskunnskap leseren aktiviserer for å forstå bedre den nye teksten. Det er ikke alltid at gamle skjemaer passer med

den nye informasjonen i en tekst. En kan ha skjemaer som er utgått, som var feil i utgangspunktet på grunn av misforståelser eller mangelfull lesing eller at man av ulike grunner ikke husker alle detaljer. Det kan være lenge siden leseren fikk de første informasjonen eller erfaringer med kraftverk og vannmassers energi.

Elevene som har rettslære 2 der de leser om erstatningsrett, hadde geografi og naturfag i første klasse. Det vil si to år før de har rettslære 2. Tidsfaktoren kan derfor spille en ikke ubetydelig rolle i hvor godt elevene husker hva de lærte om kraftverk og vannmassers energi. Dette er kunnskaper de får i fagene geografi og naturfag. De kan også ha hatt erfaringer med kraftverk gjennom besøk i ulike sammenhenger enda lenger tilbake i tid. Det krever kognitive ferdigheter i form av god hukommelse og evnen til å hente relevant informasjon fra langtidsminnet for å kunne aktivisere denne relevante kunnskapen når de sitter og skal løse oppgaven om Kraftfoss kraftverk.

På den annen siden kan en spørre om det er nødvendig å ha inngående kjennskap til hvordan et kraftverk virker hvis formålet med oppgaven er å teste hva elevene kan om erstatningsrett. Her må læreren som lager oppgaven vurdere hva slags informasjon som er viktigst å gi elevene og slik gi føringer for hva som er oppgavens viktigste oppgave. Det er også andre faktorer som spiller inn når elevene skal forstå hva oppgaven handler om. Slike faktorer kan være tekniske ferdigheter i lesing som lesehastighet, evnen til å memorere underveis og lesestrategier som det å ta notater eller streke under viktige ord og uttrykk eller personer som nevnes. I tillegg spiller konsentrasjonsevnen inn, motivasjon, og ytre forhold som støy fra andre elever og fysiske faktorer som sult eller tretthet inn. Alle disse faktorene har ikke denne studien analysert, men en kan anta at slike faktorer spiller en rolle for leseforståelsen.

5.4 Pragmatismeteorien og problemstillingen: hva slags forkunnskaper trenger elever når de løser oppgaver i rettslære?

Alle tekster er skrevet for et formål som leseren tolker i forhold til en gitt kontekst. Pragmatismeteorien som Gunnarsson beskriver er fruktbar til å tolke øvingsoppgavens formål og gir dermed føringer for hvordan elevene leser og forstår den. Konteksten er en skole og læringssituasjon. Elevene leser den med det formål at de skal vise kunnskap i faget rettslære i

en skolesetting. Men en kan også si at øvingsoppgaven i rettslære har flere formål. Den skal lære eleven og senere studenten i jusstudiet å bli forberedt på å løse konflikter i det virkelige liv. Dermed blir øvingsoppgaven et eksempel på en konflikt de kan komme til å møte i fremtiden, enten som privatpersoner eller som profesjonelle utøvere i et yrke der anvendelse av lover inngår som del av yrket. Som privatpersoner kan vi alle ha nytte av å ha kunnskaper om våre rettigheter og plikter gitt gjennom de ulike lovene. Vi kan som privatpersoner havne i situasjoner der en konflikt må løses og de ulike lovene hjelper oss til å løse disse konfliktene.

Det er lovens ulike formål Gunnarsson har forsket på og hun har inndelt lesing av lover etter to hovedformål. Disse er å skaffe seg kunnskaper om rettigheter og plikter som skal korrigere atferd. Den andre hovedfunksjonen er å løse konflikter når de har oppstått. Den første funksjon eller formål har også et normativt aspekt, å gi retningslinjer som vi følger for å unngå konflikt. Det andre formålet er å reparere når konflikt først har oppstått. Med disse to formålene for øye kan vi analysere hvordan elevene leser en gitt øvingsoppgave og en lærer kan også ha dette med i planleggingen av hvordan oppgaver skal utformes og hvilke oppgaver som skal brukes. (Gunnarsson, 2009)

Når elevene leser en øvingsoppgave med formålet å løse en konflikt, anvender de lover og regler de har lært allerede i teoridelen av læreboka og gjennom undervisningen. De har også fått eksempler på lignende konflikter som har blitt løst av lærer gjennom mønsterbesvarelser og modelltekster. Øvingsoppgavene i rettslære viser fram eksempler på ulike konflikter som er typiske i virkelighetens verden og forbereder elevene på at de må kunne løse slike konflikter som advokater og jurister i fremtidig yrke, eller som privatpersoner. Imidlertid kan en ikke etterligne virkeligheten helt. En viktig forskjell er at en advokat eller jurist ikke møter en fortelling ferdig fortalt i virkelighetens verden. Han eller hun vil møte en klient som forteller en mer eller mindre ufullkommen fortelling der mye informasjon mangler. Her må juristen ha evnen til å stille de riktige spørsmålene for å fremskaffe den manglende informasjon, de manglende fakta. En klient er ikke alltid klar over hva som er relevante fakta eller informasjon sett fra et juridisk ståsted. Men klienten forstår at konflikten kan løses av en advokat som anvender lover. Dette forstår vi på samme måte som vi forstår at vi går til en lege når vi er syke.

Vi lærer på skolen at samfunnet har en lang rekke regler og lover som skal korrigere atferd. Denne type kunnskap kan det hende vi får gjennom erfaringer i hverdagen også. Det har vi sett i tilfelle Aisha som lærte om regler som gjelder i et kundeforhold som hun måtte vite som

ansatt i en butikk. Hun lærte også om regler og rettigheter vi har når vi har sosiale problemer, når vi har mistet jobben eller har behov for hjelp til å klare utgifter i ulike livssituasjoner. Da kan vi gå til et NAV kontor og søke om økonomisk støtte av ulike slag. Denne verdenskunnskapen er tilgjengelig for oss om vi oppsøker den, leser om den i brosjyrer, snakker med mennesker som har hatt sosiale problemer eller vi kan lese om dem i aviser. Vi ser her at forkunnskaper om lover og regler kan komme fra skolefagene samfunnsfag, rettslære, sosiologi, historie og de kan komme fra våre erfaringer i hverdagens livssituasjoner.

Lovens funksjon og oppgave og formål er altså å korrigere atferd og å løse konflikter. Øvingsoppgavene gjenspeiler dette i sine fortellinger som ligner virkelighetens konflikter. Teorien i læreboka er normativ og forteller om rettighetene og pliktene, mens øvingsoppgaven har som formål å demonstrere, eksemplifisere og vise fram de mulige konflikter som kan oppstå og hvordan vi kan løse dem gjennom lovanvendelse. For å kunne fullt ut forstå en øvingsoppgave er det imidlertid ikke tilstrekkelig å ha fagspesifikk kunnskap om lovene og juridisk teori. Leseren må også klare å forstå hva konflikten handler om og dette innebærer i mange tilfeller at leseren må ha innsikt i ulike livsområder hvor disse konfliktene kan oppstå.

I øvingsoppgaven om Kraftfoss AS vil det hjelpe mye på forståelsen av situasjonen som har oppstått, ulykken som har skjedd at leseren forstår hvilke krefter som finnes i store mengder vannmasser som kommer fossende ned en bratt fjellside og hvilket sjokk en ung person kan få når han erfarer at den lille gutten han skulle passe på ble drept i vannmassene som plutselig kom. Det krever innlevelse og imaginær forestillingsevne å kunne se for seg hendelsen. Forståelsen blir fordypet og forbedret hvis leseren har sett en foss og kanskje kjent på kraften i vannmassene som fosser nedover et stup. En forstår også mer av sakskomplekset hvis en har vært på besøk på et kraftverk og sett hvordan vannmassene blir oppdemmet i store vannmagasiner på fjellet og hvordan dette medfører at den opprinnelige fossen og elva dermed blir tørrlagt og senere egner seg som gangvei. Derfor blir også fortellingen om hvordan denne gangveien over det tørrlagte elveleiet utdypet og detaljert beskrevet i øvingsoppgaven. Elevene må få relativt mye detaljinformasjon for å kunne forstå hendelsesforløpet som førte til den tragiske ulykken. Formålet med denne fortellingens detaljer er altså å gi nok informasjon for at elevene skal klare å løse saken.

5.5 Hvilke forkunnskaper er relevante for å kunne løse denne konkrete oppgaven i rettslære?

Min studie av elevenes lesing av en øvingsoppgave gir holdepunkter for å si at Vellutinos to begreper om de to ulike typer forkunnskaper er godt egnet til å drøfte og analysere øvingsoppgavene i rettslære.

Verdenskunnskap får leseren gjennom opplevelser, erfaringer og er noe mer usystematisk og kanskje mer ubevisst tilegnelse av kunnskaper. Denne typen kunnskaper kan variere sterkt fra elev til elev. Noen elever har mange hobbyer og fritidsaktiviteter og kanskje arbeidserfaring og et rikt kontaktnett mens andre har få hobbyer, få fritidsaktiviteter og få kontakter. Dermed møter elevene skolefagenes fagkrav med ulike forutsetninger som det er viktig å være klar over og kompensere for i undervisningen. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i slutten av dette kapitlet. Min analyse av flere øvingsoppgaver i rettslære 1 og 2 viser at elevene trenger mange ulike typer verdenskunnskaper for å kunne forstå konfliktene i oppgavene. Rettslære og jus skal trene elevene og studentene til å møte ulike typer klienter med vidt forskjellige behov for hjelp og med veldig forskjellige konflikter fra alle slags livsområder. Det kan være en skilsmisssak, en arvekonflikt, en oppsigelse i et arbeidsforhold, en straffesak, en person som har ødelagt noe og som har fått et erstatningskrav mot seg, en forbruker som har kjøpt en vare han mener ikke holder mål, to bedrifter som har inngått en avtale om kjøp og salg av varer og hvor den ene parten ønsker å gå ut av avtalen, eller det kan være en elev som klager på en standpunkt karakter og som dermed bruker forvaltningsloven og forskrift til opplæringsloven. Dette er bare et lite utvalg av saker som elevene møter i faget rettslære 1 og 2.

I den konkrete oppgaven jeg har analysert i min studie handlet det om kraftverket Kraftfoss AS som måtte slippe ut store mengder vann etter en lengre periode med mye nedbør. Folk hadde i lengre tid krysset det tørre elveleiet nede i dalen til og fra boliger og sentrum av bygda, men nå kom det store mengder vann i elva uten at innbyggerne i bygda var blitt varslet. En person omkom i vannmassene og foreldrene krevde erstatning for tapet de led da de mistet barnet sitt. Hva slags verdenskunnskaper trenger elevene i denne oppgaven? Som jeg drøftet i empirikapitlet er dette en type kunnskap som elevene kan tilegne seg gjennom å ha vært tilstede selv ved et kraftverk og sett hvordan det ser ut med sine egne øyne. De kan ha

vært der som turister og reist tilfeldigvis forbi, eller de kan ha vært med på en guidet tur inne i kraftverket og fått grundig informasjon om hvordan det fungerer. Denne siste opplevelsen gir mer kunnskaper enn å bare tilfeldigvis reise forbi og se det utenfra. En av mine informanter fortalte at han hadde vært med på en guidet omvisning og sett alle maskinene der inne. Men denne type erfaringsbasert kunnskap hjelper lite om en ikke klarer å koble den til denne aktuelle oppgaven og forstår hvordan den kan brukes i nye sammenhenger. For det er nettopp det som er avgjørende og et kjennetegn på at forhåndskunnskaper blir aktivisert og brukt på en relevant måte.

Mye tyder på at den fagspesifikke forhåndskunnskap er mer relevant og konstruktiv å ta i bruk i faget rettslære. I min studie er det faget erstatningsrett som er den fagspesifikke kunnskap eleven må aktivisere. På det tidspunkt elevene mine deltok i min studie hadde det gått seks måneder siden de fikk undervisning i erstatningsrett av undertegnede. Dermed var det avgjørende at de klarte å ta i bruk sin langtidshukommelse for å aktivisere kunnskap ervervet for flere måneder siden. Langtidshukommelsen er en kognitiv egenskap elever har mer eller mindre av, og som kan øves opp. Her igjen har læreren en sentral rolle i skolen ved å tilrettelegge for hyppige repetisjoner av kunnskaper en tidligere har gjennomgått.

En annen type fagspesifikk kunnskap elevene har bruk for i denne oppgaven kunne de fått gjennom fagene geografi og naturfag som de har i første klasse. Denne kunnskapen ligger enda lenger tilbake i tid enn faget erstatningsrett og en kan anta at den er enda vanskeligere tilgjengelig enn erstatningsrett. Flere av mine informanter nevnte at de hadde fått kunnskaper om hvordan kraftverk fungerer og om tørre elveleier og fossefall og oppdemmede vannmagasiner gjennom fagene geografi og naturfag. De klarte å gjøre denne relevante koblingen når de hadde bruk for den, to år etter at kunnskapen ble etablert som et skjema og en kunnskapsbase.

Det er kombinasjonen av verdenskunnskap og fagspesifikk kunnskap Vellutino vektlegger som viktigst for læring i skolen:

«Thus, children who have acquired a great deal of world knowledge and/or domain-specific knowledge, and well-elaborated schemata representing both types of knowledge, are better equipped to comprehend and profit from text drawing upon such knowledge than children who have acquired less world knowledge or domain-specific knowledge» (Vellutino: 2003:64)

Det som er sentralt i rettslære er nettopp kombinasjonen av fagkunnskaper fra både rettslære og andre skolefag og verdenskunnskaper fra alle mulige slags livsområder.

5.6 Ulike elevprofiler basert på verdenskunnskap og fagspesifikk kunnskap.

Min analyse av de seks informantenes tolkning av øvingsoppgaven om Kraftfoss ulykken avtegnet et bilde av at de seks informantene hadde ulike kombinasjoner av verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper. Det kan være fruktbart som analyseredskap å bruke Vellutinos begrepspar til å analysere både oppgavene i rettslære og elevene i forhold til hvor mye forkunnskaper de har av henholdsvis verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper. Det er ikke snakk om å regne ut en nøyaktig prosentandel av den ene eller den andre typen, men mer en grovinndeling av de to typene. Min analyse av flere øvingsoppgaver viser at noen oppgaver har mest fagspesifikk kunnskapsbase og lite verdenskunnskap, mens andre har en passe blanding av begge. Få oppgaver, om noen har bare verdenskunnskap eller en overvekt av denne typen. Det viktigste for et fag, enten det dreier seg om rettslære eller andre fag, er å trene elevene i å forstå og bruke begreper og fagtermer og skjønne logikken og tankegangen i dette faget. I rettslære er det en egen juridisk metode og et stort sett av spesifikke fagtermer og fagbegreper som en ikke finner igjen i andre fag.

5.7 Øvingsoppgavene i rettslære. Fagbegreper og terminologi.

Eksempler fra øvingsoppgaven i min studie er begreper som «erstatning», «uaktsom», »ménerstatning», »oppreisning», «ansvar på objektivt grunnlag», «søksmål». Kvantitativt utgjør ikke disse begrepene noen stor andel av ordene som er brukt i oppgaven. Det er en lang fortelling hvor det er mange hverdagslige ord og uttrykk som er brukt og vi finner begreper fra andre fag, spesielt geografi og naturfag. Noen eksempler på slike begreper er «slusene», «elveleiet», «nedbør», «fossen», «fosseløpet». I tillegg finner vi flere begreper fra andre

fagområder som kan være noe vanskeligere å identifisere. Noen eksempler er «skiftleder», «avdelingsleder».

Det er et typisk kjennetegn på fagspesifikke tekster at de har høy frekvens av fagspesifikke begreper som leseren ikke møter i hverdagspråket, men som en må tilegne seg gjennom å lære faget. (Maagerø, 2006)

Verdenskunnskaper kommer til nytte når eleven/leseren skal sette seg inn i ulykken som skjedde og forstå hvem som hadde ansvaret og hvem som var utsatt for ulykke og hvordan den skjedde. En må kunne kombinere verdenskunnskaper om hvordan ulykker kan skje med fagtermen «årsakssammenheng» som er et av grunnvilkårene for at noen skal bli erstatningsansvarlige. Om det ikke er en årsakssammenheng mellom den som forårsaket skade og skaden som har skjedd, blir det ikke noe ansvar og ikke noen erstatning, ifølge teorien om erstatningsrett.

Konklusjonen om denne oppgaven er at den har mye verdenskunnskap og relativt få begreper fra faget erstatningsrett, men en del fagbegreper som forutsetter kunnskaper fra geografi og naturfag og andre ikke spesifikke fag. En kan også betegne den som en narrativ tekst med kjennetegn fra en fortelling. (Skjelbred,2006)

5.8 Elevers profiler.

Mine seks informanter kunne bli inndelt i ulike kombinasjoner av verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper som de hadde og aktiviserte i arbeidet med denne oppgaven. En kan fordele elever og oppgaver i fire hovedkategorier slik tabell 1 nedenfor viser:

Tabell 1 om elevprofiler og oppgaveprofiler	Lite fagspesifikk kunnskap	Mye fagspesifikk kunnskap
Mye verdenskunnskap	Elevprofil 1. Mange erfaringer utenfor skolen. Lite teoretisk kunnskap. Oppgavetype 1: Få fagbegreper. Mye verdenskunnskap.	Elevprofil 2. Mange erfaringer utenfor skolen og mye teoretisk kunnskap. Oppgavetype 2: Mange fagbegreper. Mye verdenskunnskap.
Lite verdenskunnskap	Elevprofil 3. Få erfaringer utenfor skolen og lite teori kunnskaper. Oppgavetype 3: Få fagbegreper. Lite verdenskunnskap.	Elevprofil 4. Få erfaringer utenfor skolen. Mye teorikunnskap. Oppgavetype 4: Mange fagbegreper og lite verdenskunnskap.

Elevprofil 1. Dette er en elev som har mange erfaringer fra livsområder utenfor skolen som i og for seg er relevant i mange sammenhenger. Men det kan være vanskelig for denne elevtypen å ta i bruk og få anerkjennelse for sine livskunnskaper og allmennkunnskaper. Skolen har fokus på fagbegreper og fagspesifikk kunnskap. Et spesielt unntak er faget politikk og menneskerettigheter som forutsetter at elevene leser mye aviser og følger med i nyhetenes politiske debatter og er oppdatert på aktuell politikk i inn og utland. I faget rettslære er det som jeg har analysert i min ene øvingsoppgave og som er representativ for mange oppgaver innbakt mye verdenskunnskap som elevene bør kunne for å fullt ut forstå oppgavens tema og problemstilling og konflikt. Jusens funksjon og rolle er nettopp å bli brukt til å løse mange konflikter i vår hverdag. Rettslære som fag i den videregående skolen forutsetter at elevene har mye allmennkunnskaper.

Elevprofil 2 er den elevtypen som vil klare seg best i skolen og i faget rettslære. Denne elevtypen har både relevante fagspesifikke kunnskaper og relevante allmennkunnskaper som hun i stor grad klarer å nyttiggjøre seg i løsning av oppgaver. Elever i denne kategorien har antageligvis mye livserfaring og forstår at denne allmennkunnskapen kan brukes i skolens fag. Det er ikke nok å ha allmennkunnskaper. Eleven må også forstå at den er nyttig og relevant i en bestemt oppgave og i et bestemt fag. Dette er antagelig også elever som kommer fra ressurssterke hjem hvor foreldrene har høy utdanning, hvor barna har mange interesser og hobbyer, deltar i mange aktiviteter utenfor hjemmet, hvor familien samtaler om mange ulike hendelser i samfunnet og hvor man reiser mye og opplever mye i fritiden. Det vil være av stor betydning for skolen å dra nytte av denne kunnskapen til disse elevene. Selv om ikke skolen alltid finner rom for å ta i bruk allmennkunnskapene til elevene vil disse elevene i profil fire klare seg, fordi de selv har et Meta kognitivt perspektiv på seg selv og sin kunnskap. De forstår nytten av sine kunnskaper utenfor skolen og klarer å bruke den på en relevant måte i de ulike fag.

Elevprofil 3 vil være en elev som har lite fagspesifikk kunnskap og lite verdenskunnskap. Denne elevtypen mangler altså grunnleggende kunnskaper og vil ha store problemer med å forstå oppgavene i rettslære. Eleven vil trenge mye hjelp i skolehverdagen og vil antagelig slite med mange fag, ikke bare rettslære. Det kreves mye fagkunnskaper i de fleste fag. Denne mangelen på kunnskaper er kanskje den som er lettest for skolen å gjøre noe med i undervisningen. Fagspesifikk kunnskap er det samme som domenekunnskap. Alle fag har sine fagspesifikke begreper og faguttrykk. I rettslære vil en elev i denne profilen mangle mange av de relevante begrepene og ha problemer med å skjønne hva oppgaven spør om. De vil mangle grunnleggende kunnskaper om juridisk metode og ha problemer med å bruke riktig lov og regler. Det er vanskeligere for skolen å kompensere for manglende verdenskunnskaper som denne elevtypen også har. Denne elevtypen vil typisk nok ikke ha erfaringer fra voksenverdens livsområder som kreves i mange oppgaver i rettslære. Dette vil eleven også oppleve å mangle i andre fag som samfunnsfag og norsk. Verdenskunnskaper kan også omtales som allmennkunnskaper. Senere i dette kapitlet vil jeg diskutere hva skolen og lærer kan gjøre for å øke kunnskapene innen ulike former for verdenskunnskaper.

Elevprofil 4. Denne elevtypen har mye fagkunnskap og lite verdenskunnskap. Disse elevene finnes sikkert i skolen og i alle fag. Hvis jeg skulle beskrevet en slik elev i rettslære måtte det være en elev som kun bruker fagkunnskapene sine og er flink med juridisk metode og

anvender fagbegrepene i faget, men som ikke skjønner hva loven skal brukes på, som kanskje ikke forstår fakta i oppgaven. Jeg fant ingen elever i mitt lille utvalg som passet til denne profilen.

Mitt utvalg av informanter er for lite til at jeg kan generalisere til hele populasjonen av elever i rettslære, men vi ser her indikasjoner på en relevant bruk av Vellutinos begrepspar om forkunnskaper og hvordan både elever og oppgaver kan analyseres i forhold til hans begreper. Imidlertid kan min studie nyansere Vellutinos begreper og jeg viser med min studie hvordan disse begrepene kan brukes som analyseredskap i den daglige undervisning og i forskningen av forkunnskaper.

Disse begrepene kan være fruktbare å bruke til å kartlegge hva slags forkunnskaper elevene har og trenger i flere fag, ikke bare rettslære. Verdenskunnskap og fagspesifikke kunnskaper trenger elevene i alle fag og en lærer trenger kunnskaper om hva elevene vet om et emne fra før når han begynner på et nytt emne. Særlig er det nyttig å finne ut om det er noen elever som havner i gruppen som har lite av både verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper. Disse elevene er i en særlig utsatt situasjon hvis oppgavene de møter i skolen forutsetter verdenskunnskaper som er utenfor deres erfaringshorisont eller som forutsetter spesialkompetanse innen bestemte yrker eller livsområder som elever i kraft av sin alder ikke kan ha forutsetninger for å ha. Kulturelle verdenskunnskaper kan også by på problemer for en elev som ikke har vokst opp i en bestemt kultur, for eksempel den norske. Et eksempel på slike verdenskunnskaper kan være om skikker og uskrevne normer som ikke er så synlige i samfunnet. Et annet eksempel kan være religiøse skikker. Det kan være vanskelig for en ikke muslim å forstå kleskoder eller skikker innen mat som muslimer har og vice versa.

Det er viktig å være oppmerksom på at min studie ikke belyser hva slags verdenskunnskap elevene har. Det er et svært omfattende forskningsprosjekt å kartlegge en elevs samlede verdenskunnskap og hvor denne kommer fra. Min studie har bare kartlagt 6 elevers relevante forkunnskap i forhold til en bestemt øvingsoppgave i rettslære.

5.9 Implikasjoner for undervisning og valg av oppgaver.

Hvor godt kjenner læreren sine elever? En forutsetning for at læring skal finne sted er at undervisningen tilpasses den enkeltes nivå og evner slik at eleven opplever mestring. Jeg har opplevd å få tilbakemeldinger fra elever om at prøven er for vanskelig eller at noe er uklart og tvetydig i en oppgave jeg har laget. Slike tilbakemeldinger er viktige for læreren slik at uklarheter blir fjernet. I forskning om oppgavedesign er det dokumentert at de som lager en eksamensoppgave eller oppgaver til en lærebok gjerne gjør en pilotstudie av hvordan den fungerer i en liten forsøksgruppe før den blir brukt til eksamen eller kommer med i en lærebok (Smemo og Solem, 2015) Det kan hende at oppgaver er for vanskelige og dermed blir fjernet fra en lærebok når den revideres og utgis i nye utgaver. Dette skjedde med øvingsoppgaven om Kraftfoss AS.

Formålet med øvingsoppgavene i rettslære er ikke først og fremst å teste elevenes verdenskunnskaper. Det viktigste er å teste dem i den fagspesifikke kunnskapen som faget rettslære legger opp til. Men siden rettslære og jus ikke eksisterer i et tomrom uten relasjon til verden, må elevene også trenes opp i å bruke reglene og lovene i tilnærmet virkelige settinger. Derfor presenteres en fortelling som eksemplifiserer konflikter og situasjoner lovene kan brukes til å løse. Derfor må oppgavene gjenspeile verden utenfor klasserommet. Om elevene ikke har noen kunnskaper om et bestemt livsområde eller fagområde, må de få denne kunnskapen via undervisningen før de løser en oppgave. Om de møter for vanskelige oppgaver de ikke har forutsetninger for å løse vil de oppleve frustrasjon og bli demotiverte.

Fraværet av mestringsfølelse kan føre til at de gir opp og får negative tanker om faget. Dermed mister de motivasjonen. På den annen side må ikke oppgavene være for enkle. De bør være i ulike vanskelighetsgrader slik at elevene i starten av arbeidet med et nytt delemne løser de letteste oppgavene og gradvis får stadig vanskeligere oppgaver. På den måten møter de oppgaver tilpasset det nivå de til enhver tid er på. En kan forvente at elever som deltar aktivt i undervisningen stadig øker sin kompetanse når de hele tiden løser oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Ved å bruke Vellutinos begreper kan læreren vurdere sammensetningen av verdenskunnskaper og fagspesifikke kunnskaper i en øvingsoppgave og på dette grunnlag finne ut vanskelighetsgraden av oppgaven. Samtidig som han hele tiden samtaler med sine elever for å finne ut hva de vet om verden der ute. Om de mangler grunnleggende verdenskunnskaper, må læreren tilrettelegge for at de får denne kunnskapen. Dette kan gjøres ved å be dem lese aviser. Læreren kan bake inn denne verdenskunnskapen som del av oppgavens fortelling, men da må en passe på at oppgaven ikke blir for lang.

Flere av mine informanter mente at oppgaven om Kraftfoss AS var litt vel lang å lese. Det er også tilbakemeldinger jeg ofte får i mitt daglige arbeid i klasserommet. Kunsten er å bake inn akkurat nok verdenskunnskap til at elevene vet hva det handler om, kombinert med undervisning på forhånd om temaer på et generelt plan som kan styrke elevenes bakgrunnskunnskap og slik gi dem forhåndskunnskapen de trenger når de møter oppgavene. Et eksempel på dette er i faget forvaltningsrett. I lærebokas teoridel begynner forfatteren å beskrive hva forvaltning er, hvilke oppgaver forvaltningsorganene har, hvor vi finner dem og hva slags lover de forvalter. Læreren kan i tillegg fylle ut denne generelle informasjonen med mer konkret detaljert informasjon om utvalgte forvaltningsorganer, for eksempel skolen eller NAV.

5.10 Veien videre.

I tillegg til å diskutere mine forskningsspørsmål, har denne studien ført til nye spørsmål som jeg vil nevne her: Hvilke føringer får våre kunnskaper om forkunnskaper for læreren i klasserommet når han velger oppgaver som elevene skal jobbe med? Hvordan kan kunnskapen om forkunnskapene bidra til at oppgavene i rettslære i størst mulig grad oppfyller læreplanens kompetansekrav? Hvordan kan vår kunnskap om forkunnskapenes betydning for oppgavene i rettslære påvirke utformingen av nye oppgaver i faget? I hvilken grad kan fagkunnskaper fra andre fag være nyttige i faget rettslære og hvordan kan både lærere og elever bli bevisste på at kunnskap kan overføres fra ett fag til et annet? Hvordan kan vi som lærere bli mer bevisste på hva slags verdenskunnskap elevene trenger og hvordan skal vi hjelpe dem til å få denne verdenskunnskapen?

Denne studien har også gitt meg nye tanker om min egen undervisning på punktene:

Utvelgning av oppgaver: Det er viktig å tenke gjennom hvilke oppgaver elevene skal jobbe med. Jeg må lese gjennom dem og analysere hva slags typer kunnskaper de forutsetter før elevene løser dem. Utforming av oppgaver jeg selv lager må også planlegges nøye. Oppgaver elevene skal ha til en prøve bør testes ut på forhånd for å finne ut hvordan elevene tolker dem. Det er ikke alltid at jeg tolker og leser dem slik elevene gjør. Jeg må kartlegge hva slags forkunnskaper elevene har om emnet før oppgaven blir brukt i en formell vurdering. Det leder videre til forarbeidet før elevene begynner å arbeide med oppgavene der jeg kartlegger hva

elevene allerede kan om emnet de arbeider med. Som eksempel kan jeg nevne emnet forvaltningsrett. Her trenger elevene forkunnskaper om de ulike forvaltningsorganer som finnes, enten det er NAV, mattilsynet, kommunestyret og mange flere. De trenger å ha kunnskaper om hva disse organene gjør, hva slags myndighet de har, hvilke lover de forvalter, hva slags oppgaver de har. Dette er verdenskunnskap og faglig kunnskap som hjelper dem til å forstå og løse de praktiske oppgavene i rettslære som handler om forvaltningsrett. Til syvende og sist handler det praktiske arbeidet i klasserommet om å bli kjent med elevene og deres interesser, forkunnskaper innen mange ulike felt og utarbeide oppgaver som er tilpasset deres nivå. Når de opplever at oppgavene er relevante for deres liv og ikke for vanskelige vil de oppleve mestring. Mestring fører til økt motivasjon og det er kanskje den viktigste faktor for at elever skal lykkes med et fag i skolen.

Litteraturliste

- Afflerbach, P.P. (1990). The Influence of Prior Knowledge on Expert Readers Main Idea Construction Strategies. *Reading Research Quarterly*. Vol 25, No. 1, 31-46. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/747986>
- Anderson, R, & Pearson, P. D., A. (1984). *A Schema – Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*. Washington D.C.
- Augedal, Ø. (2016). *Elever sin bruk av forkunnskaper i faglige diskusjoner under praktisk arbeid i naturfag*. Masteroppgave Universitetet i Bergen.
- Bergstrøm, Hasse, Dale, Johan T.: *Rettslære 2.*(2008). Oslo, Dalefag
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse – innlevelse og oversikt*. I Bråten I. (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag
- Bråten, I. (2007) *Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak*. I Bråten I. (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk forlag
- Cook, Michelle. (2006). *Visual Representations in Science Education: The Influence of Prior Knowledge and Cognitive Load Theory on Instructional Design Principles*. Wiley InterScience, DOI 10.1002/sce.20164.
- Denzin and Lincoln (2005) *The sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition*, London: Sage Publications.
- Duke, Nell, & Martin Nicole. (2008). *Comprehension Instruction in Action. The elementary classroom*. I Block C. og Parris S. (red), *Comprehension Instruction. Research – Based Best Practises*. Second Ed. Guilford press.
- Fjørtoft, K. Gilje, N, Grimen, H. Lavik, T. Svendsen L. (2011). *Filosofi og vitenskapsteori til ExPhil*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gaskins, Irene. (2003). *Taking Charge of Reader, Tekst, Activity, and Context Variables*. I Sweet og Snow (red) *Rethinking reading comprehension*, Guilford press
- Goldman, Susan og Wiley, Jennifer. (2011). *Discourse analysis*, I Duke og Mallette(red) *Literacy Research Methodologies*, second ed. The Guilford press.

Guba, E. G. og Lincoln Y. S. (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, And Emerging Confluences*, I Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition. London: Sage Publications.

Gunnarsson, B. L. (2009). *Professional Discourse*. Continuum, London.

Hilden, C. & Pressley, M. (2011). *Verbal Protocols of Reading*, I Duke og Mallette(red) *Literacy Research Methodologies*, second ed. The Guilford press.

Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur, i Olsen, Michel & Kelstrup, Gunver, Verk og læser. En antologi om receptionsforskning, s. 102-133. Borgen.

Johnston, P. H. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, 24, 219-239.

Kjærnsli, M. og Roe A. (2010). På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.

Langer J. (1982). *Reader meets Author/Bridging the Gap: A psycholinguistic and Sociolinguistic Perspective*. International Reading Association Press, Newark.

Lundeberg, M. A. (1987). *Metacognitive Aspects of Reading Comprehension: Studying Understanding in Legal Case Analysis*. *Reading Research Quarterly*. Vol. 22, No. 4, 407-432. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/747700>

McNamara, D. S., Kintsch, E. Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996). Are good tekxts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

Maagerø, Eva. (2006). Om å lese på setningsnivået. I Maagerø E. og Tønnessen E. (red), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Pressley, M & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier, i Elstad, E og Turmo, A. (red.). Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rouet, J. F. & M. Anne Britt (2010). Relevance processes in multiple document comprehension. I McCrudden, Magliano & Schraw, Relevance- based reading.
- Samuelstuen, M.S. (2004). Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt.ss
- Skjelbred, D. (2006). Sjangrer og lesemåter i fagtekster, i Maagerø, E. og Tønnessen, E. (red.). Å lese i alle fag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smemo, J. og Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene. Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I Otnes, H. (red.) Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilich, G.J., Vesonder, G.T., Chiesi, H.L. & Voss, J.F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Stratman. J. F. (2002). When Law Students Read Cases: Exploring Relations Between professional Legal Reasoning Roles and Problem Detection, *Discourse Processes*, 34:1, 57-90, DOI: 10.1207/S15326950DP3401 3
- Strømsø, Ivar. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse, I Bråten (red)), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Strømsø, Ivar. (2001). Syv studenter leser. En teoretisk og empirisk studie av lesing i høyere utdanning. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo.
- Taboaba, Ana og Guthrie, John T. (1997). Growth of Cognitive Strategies for Reading Comprehension, I Guthrie, J.T, Wigfield, A, Perencevich K. (red), *Motivating Reading Comprehension, Concept – Oriented Reading Instruction*. Routledge

Vellutino, Frank. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children, I Sweet og Snow (red) Rethinking reading comprehension, Guilford press

Wilhelmsen, L. S. (2014). Juridisk fagdidaktikk. Med vekt på studentenes læring. Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, Kamil. (2010). Neis – modellen, Oplandske bokforlag

Øzerk, Kamil. (2011). Pedagogikkens hvordan 2, Oslo: Cappelen Damm akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1:

Intervjuguide om forkunnskaper og øvingsoppgavene i rettslære.

Introduksjon til eleven:

Dette intervjuet skal handle om hva slags forkunnskaper en trenger for å kunne løse ulike øvingsoppgaver i rettslære. Hele intervjuet blir tatt opp digitalt og skrevet ut på papir. Denne tekstversjonen kan du få til gjennomlesing etterpå slik at du kan sjekke om det du har sagt stemmer med det jeg har skrevet. Alle personalia blir anonymisert.

Først skal vi snakke om litt generelle ting som har med faget rettslære å gjøre.

Du vil deretter få en oppgave fra erstatningsretten som du muntlig skal løse og da vil jeg at du snakker om hva du gjør, hvordan du leser og hvordan du løser oppgaven. Jeg vil gjerne at du leser oppgaven høyt og løser den muntlig. Dette vil være en form for tenke høyt og snakke om hva du gjør intervju. Ta den tiden du trenger.

Forskningsspørsmål 1: hvilke forkunnskaper kreves for å kunne løse denne øvingsoppgaven i rettslære? 1.2: hva forbinder elevene med forkunnskaper?	Spørsmål 1: Hvorfor valgte du rettslære? 2: Hvor har du lært om regler og lover utenom faget rettslære?
---	--

	<p>3: Hva tror du kan være andre generelle kunnskaper som er nyttige når du jobber med oppgaver i faget rettslære?</p> <p>4: Hva forbinder du med allmennkunnskaper</p> <p>5: Hvor tror du at man får allmennkunnskaper fra som du trenger i faget rettslære?</p>
<p>Forskningsspørsmål 2: hvordan bruker elevene eventuelle forkunnskaper når de løser denne konkrete øvingsoppgaven?</p> <p>2.1 hva slags forkunnskaper har eleven om det som fremkommer i denne konkrete øvingsoppgaven? (Kraftverket Kratfoss AS)</p>	<p>6.1(Du får nå en oppgave som jeg vil at du leser høyt og så spør jeg underveis om ulike ting ved oppgaven)</p> <p>6.2Hvordan leser du denne oppgaven? Leser du hele før du begynner å løse den eller leser du bare deler av den før du begynner å løse den?</p> <p>7: Hva slags kunnskaper trengs for å løse denne konkrete oppgaven, tror du? (Hvis elevene ikke selv finner fram til deler av oppgaveteksten som krever allmennkunnskaper utover faget rettslære, vil jeg spørre mer konkret følgende spørsmål nedenfor)</p>

	<p>7.1: spørre om hva eleven forbinder med kraftverk</p> <p>7.2 Hvordan tror du et kraftverk fungerer?</p> <p>7.3 Hva forbinder du med sluser?</p> <p>7.4 hva tenker du når du leser om det tørre elveleiet? Hva er det?</p> <p>7.5 hva tror du menes med det tørre fosseløpet?</p> <p>7.6 Hvorfor tror du det var så viktig å ha vakt der folk gikk over det tørre elveleiet?</p> <p>7.7 Hva tror du en skiftleder er?</p> <p>7.8 og hva med en avdelingsleder?</p> <p>7.9 Hva tror du kan være et typisk yrke som kan medføre en tapt arbeidsinntekt på 400 000 kroner som Petter Ås mistet på grunn av sjokket etter ulykken?</p> <p>7.10 Hva forbinder du med menerstatning og oppreisning?</p> <p>7.11 Hva tror du det betyr at Petter ble 50% arbeidsufør?</p>
--	--

	<p>8: Hvordan bruker du ulike kilder når du løser oppgaven? Eksempel lærebok, lovhefte, andre kilder(notater, forelesninger fra lærer, allmennkunnskaper utenfor faget)</p> <p>9: Når du sitter i klasserommet og jobber med oppgaven, hvordan jobber du da? Spør du medelever eller lærer om hjelp, slår du opp i lærebok eller lovhefte eller andre kilder?, nettsteder, lovdata, lærebokas nettside?</p> <p>10: Kan det være andre steder du kan finne kunnskap som du trenger for å løse denne konkrete oppgaven? Hvor tror du at du kan finne den nødvendige informasjon? (for eksempel om hvordan et kraftverk fungerer)</p> <p>11: Hva synes du om denne oppgaven? Vanskelig, interessant, kjedelig, relevant for dine interesser, nyttig kunnskap, unyttig? Hva synes du eventuelt er vanskelig/lett?</p>
--	---

Vedlegg 2:

Øvingsoppgave fra 3 klasse pensum:

”3.10.7.

Kraftfoss AS eide et kraftverk ved Storfossen i Lillevik kommune. Vannet gikk normalt i rør forbi fossen, men i perioder med mye nedbør hendte det at det ble sluppet vann fra Stordammen ut i fossen. Når slusene ble åpnet, kom vannet med stor kraft. Da var det farlig å oppholde seg i det tørre elveleiet nedenfor. Det var satt opp permanente varselskilt langs elveleiet om faren for utslipp av vann.

I 1990 – årene vokste innbyggertallet i Lillevik, og det ble bygd nye boligområder i nærheten av kraftverket. Fra boligområdene begynte folk å gå over det tørre fosseløpet for å komme raskere ned til kommunesenteret med skole og forretninger. Kraftfoss AS var klar over snarveien. Det hadde blitt sluppet ut vann i fossen bare en gang de siste par årene, og da ble det satt ut en vakt som passet på at ingen tok snarveien når vannet kom.

En helg i oktober 2003 kom usedvanlig mye nedbør. Neste mandag morgen bestemte derfor skiftlederen Hans Tastad at dammen skulle åpnes kl 1400. Som vakt ville han benytte avdelingsleder Marte Kirkerud. Hun var ikke til stede før senere på dagen. Tastad skrev derfor en beskjed til Marte Kirkerud om vaktholdet, la den i en konvolutt og gav den til 17 år gamle Katrine Holm i resepsjonen. Hun lovet å gi beskjeden til Marte straks hun kom. Deretter dro Tastad opp til Stordammen for å forberede åpningen av slusene.

Marte kom til kontoret kl 1200, men Katrine Holm glemte å gi henne konvolutt med beskjeden. Det førte til at det ikke var vakt ved elveleiet da slusene ble åpnet kl 1400.

Petter Ås var en 16 år gammel gutt som bodde i det nye boligfeltet. Han gikk i andre klasse på Lillevik videregående skole, og etter skoletid hentet han den tre år gamle nabogutten Kristian Flod i Lillevik daghjem for å ta ham med seg hjem. De pleide å ta snarveien over det tørre elveleiet, og det gjorde de også denne dagen. Plutselig kom vannet, med stor kraft. Lille Kristian ble tatt av vannmassene og druknet. Petter Ås klarte så vidt å komme seg på land, han var ute av stand til å redde Kristian.

Petter Ås fikk sjokk etter ulykken. Han fikk store problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet. Dette førte til at han seinere valgte å ta det andre året på videregående skole om igjen. Ett års tapt skolegang ville føre til at han kom ett år seinere ut i arbeidslivet. Bare dette tapet ble beregnet til kr 400 000. Han gikk derfor til søksmål mot alle som hadde hatt befatning med ulykken.

Advokaten til Petter Ås hevdet overfor Kraftfoss AS at selskapet måtte bli erstatningsansvarlig. Det var mange ansatte som hadde handlet uaktsomt i forbindelse med ulykken. Under enhver omstendighet måtte kraftselskapet få ansvar på objektive grunnlag, hevdet han.

Ulykken hadde påført Petter Ås så store psykiske problemer at han i minst fem år ville være rundt 50% arbeidsufør. Petter hadde derfor krav på både menerstatning og oppreisning, hevdet advokaten.

Drøft om Kraftfoss AS får erstatningsansvar.

Drøft om noen av de ansatte får personlig erstatningsansvar overfor Petter Ås.

Drøft erstatningsberegningen under forutsetning av at noen kan holdes ansvarlige.”

(Dalefag 2008:103 og 104)