



Uio • Universitetet i Oslo

## Kan vi få grep om begrepene?

*En kvalitativ intervjustudie om lærere og elevers forståelse av begreper og deres rolle i samfunnsfagene*

Kristoffer August Eriksen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022



# **Kan vi få grep om begrepene?**

En kvalitativ intervjustudie om lærere og elevers forståelse av begreper og deres rolle i samfunnsfagene

© Kristoffer August Eriksen

2022

Kan vi få grep om begrepene?

En kvalitativ intervjustudie om lærere og elevers forståelse av begreper og deres rolle i samfunnsfagene

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

## Sammendrag

Begrepenes rolle i norsk samfunnsfagundervisning er noe vi vet svært lite om. Samtidig spiller begrepene i faget en sentral rolle i formidling av fagets innhold. Det er derfor ønskelig å belyse begrepenes posisjon i faget. Jeg har gjennom intervju som metode belyst hvordan fire lærere og fire elever forklarer at de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget. Gjennom en tematisk analyse viser jeg hvordan disse lærerne og elevene forstår begrepene i faget, hva begrepenes nytteverdi er, og jeg har pekt på hva lærere forteller at påvirker begrepenes rolle i faget og dets undervisning. Oppgavens problemstilling er som følger: *Hva forteller et utvalg lærere og elever om hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget?*

Formålet med denne oppgaven er å bidra med innsikt i hvordan vi forstår begrepene og hvilken rolle de skal spille i undervisningen av samfunnsfaget. For å diskutere dette tar jeg utgangspunkt i sosiokulturell teori med vekt på bidragene og forståelsen til Vygotsky (1986), Wells (1999) og Milligan & Wood (2010). Gjennom anvendelse av denne teoretiseringen operasjonaliserer jeg begrepene *begrep*, *begrepsforståelse*, *konsepter* og *konseptuell forståelse*.

Analysen identifiserer fire forskjellige forståelser av hva lærerne og elevene i denne studien forstår begrepene som; som samfunnsfagets *språk*; som *verktøy* eller *virkemidler* i utviklingen av konsepter; som *generaliserte* ord med varierende *meningsinnhold*; og som *nøkkelord* som forklarer sentrale temaer og innholdet de skal ta for seg. Jeg identifiserer også fire forskjellige forståelser av begrepenes nytteverdi; *generell forståelse for samfunnet*, *muliggjøre handling*, *evne til å forstå noe nytt*, og *å stille seg kritisk til ulike budskap*. Dette må derimot ikke anses som en uttømmende liste. I analysen identifiserer jeg også noen sentrale tendenser som påvirker hvilken rolle begrepene har i undervisningen. Først og fremst ble elevers *forutsetninger og behov* identifisert som noe lærerne opplevde som førende. Målet med begrepene i samfunnsfag ble også belyst, der et særlig viktig moment var deres rolle i å utvikle forståelse hos elever, med noe variasjon i hvordan dette skulle finne sted. Til slutt belyser jeg også en opplevd konflikt for noen av lærerne mellom å undervise begreper for å bevise kompetanse og å undervise begrepene rettet mot elevers forståelse for fagets konsepter. Studiens didaktiske implikasjoner innebærer at det kan være en viktig vurdering å tenke over hvilken rolle begrepene skal ha i deres samfunnsfagundervisning, da spesielt rettet mot *hvordan en går frem* for å undervise, og *hva en som lærer verdsetter*.



## **Forord**

Det er vanskelig å finne de riktige ordene for å forklare hvor takknemlig jeg er for alle som har hjulpet meg gjennom deres innsikt, tilbakemeldinger og støtte i skrivingen av denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Nora Elise Hesby Mathé med sine gode og grundige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke alle informantene som valgte å stille opp med sin tid, kunnskap og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt mulig!

Jeg vil også takke min kjære mor, for støtte gjennom hele studieløpet. Din innsikt, tilbakemeldinger og støtte er noe jeg verdsetter utrolig høyt. Intet nytt er godt nytt, men hjemmet er alltid åpent <3

En takk til min gode venn Harald Haram, for dine gode tilbakemeldinger og samtaler om oppgaven.

En takk til Kjellern for fem fine år. Mange av mine beste venner og minner har jeg fått der. Takk til D&D-gjengen for gode avbrekk med mye latter og fanteri.

Og til slutt, takk til Rekka. Deres nærvær gjennom masterskrivingen og de siste årene har vært meg uvurderlig. Bedre studievenner må en lete lenge etter. Takk til dere alle.

*Oslo, mai 2022*





## Table of Contents

1. Innledning.....	1
1.1. Begrunnelse og motivasjon for oppgaven .....	1
1.2. Problemstilling og avgrensning .....	3
1.3. Oppgavens struktur.....	3
2. Teori og tidligere forskning.....	4
2.1. Tanker og språk .....	4
2.1.1 Begreper, begrepsforståelse og konsepter: en begrepsavklaring .....	7
2.1.2. Vitenskapelige begreper og elevers livsverden .....	10
2.1.3. Den proksimale utviklingssonen .....	12
2.2. Konseptuell forståelse.....	15
2.3. En oppsummering av rammeverket .....	17
2.4. Tidligere litteratur og forskning .....	18
3. Metode og datainnsamling .....	22
3.1. Forskningsdesign .....	22
3.1.1. Om prosjektet .....	22
3.1.2. Intervju som metode .....	23
3.1.3. Kriterier for utvalg og rekruttering.....	24
3.1.4. Utvalget .....	25
3.2. Innsamling av data.....	26
3.2.1. Intervjuene.....	26
3.3. Bearbeidelse av datamateriale .....	27
3.3.1. Transkribering .....	27
3.3.2. Analyse: Kodingsprosessen.....	27
3.3.3. Analyse: fremstilling av datamaterialet for oppgaven .....	34
3.4. Refleksjoner over metode .....	35
3.4.1. Validitet.....	35
3.4.2. Reliabilitet og objektivitet .....	36
3.4.3. Overføringsverdi .....	37
3.5. Etske betraktninger .....	37
4. Analyse og diskusjon .....	39
4.1. Hvordan forstås begrepene? .....	39
4.1.1. Begreper i samfunnsfag, hva er de? .....	39
4.1.2. Begrepenes nytteverdi .....	47
4.2. Begrepenes rolle i undervisningen .....	52

4.2.1. Forutsetninger og behov er førende.....	53
4.2.2. Målet med begrepene i undervisningen .....	55
4.2.3. Det å bevise at en kan begrepene som et hvileputemål.....	59
5. Konklusjon .....	65
5.1. Hovedfunnene.....	66
5.2. Didaktiske implikasjoner .....	68
5.3. Veien videre.....	69
6. Litteraturliste .....	71
7. Vedlegg .....	76
Vedlegg 1: Intervjuguide lærere.....	76
Vedlegg 2: Intervjuguide elever .....	79
Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærer .....	81
Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever .....	86
Vedlegg 5: Godkjenning NSD.....	90





# 1. Innledning

## 1.1. Begrunnelse og motivasjon for oppgaven

Samfunnsfaget er et fag som inneholder svært mange begreper. Disse begrepene spiller en sentral rolle i formidling av fagets innhold, men står også sentralt for utvikling av sentrale ferdigheter i faget (Mathé, 2015). Faget skal i løpet av dets gang bidra til at elever innlemmes og får kjennskap til et allerede eksisterende faglig fellesskap (Mathé, 2021; Lemke, 1990), som er preget av andre menneskers tolkning og forståelse av de samfunnsfaglige måtene og metodene å forstå verden på. Gjennom fagets undervisning skal elever få delta i, få kjennskap til, og utvikle et forhold til en allerede eksisterende konstruksjon av kunnskap om og måter å tolke et samfunn de skal bli en del av (Ryen et al., 2021). Dette forutsetter en overføring av et felles språk som blir brukt for å kommunisere disse tankene og forståelsene av samfunnet og samfunnsfagets innhold. Det å lære seg å kunne og bruke fagbegrepene spiller en viktig rolle, men slik Vygotsky (1986) forklarer legges det mer i ord enn bare det å kunne dem, de inneholder mening som på et vis utvikles og kommuniseres. Mathé (2015) tok til orde for å utforske hvilken rolle fagbegrepene har i samfunnsfagene, fordi vi har veldig lite kunnskap om deres rolle i norsk samfunnsfagundervisning. Denne oppgaven har som mål å bidra til å belyse denne tematikken.

Det er vanskelig å sette fingeren på hva læring av begreper skal innebære, og hvilke begreper som er mest nyttig for elever å lære. Det er ikke uvanlig at begrepsarbeid blir sett på som pugging av definisjoner (Mathé, 2015), men denne oppgaven tar utgangspunkt i at begreplæring er mer enn kun en slik forståelse av begrepene. De kan spille en sentral rolle for elevers evne til å kunne formidle faglig innhold og kommunisere med andre på en presis måte. De kan også spille en sentral rolle for elevers utvikling av ferdigheter, og å kunne forstå og strukturere egne tanker (Vygotsky, 1986). Strengt tatt vil det være vanskelig å forhandle seg frem til en spesifikk ramme for hvordan en skal gå frem med begrepene. Særlig på grunn av at samfunnsfaget er et felt i rask endring, samtidig som det ofte tar for seg omstridte tematikker som forstås på ulike måter (Mathé, 2019; Milligan & Wood, 2010). Det er et fag som kan aktualiseres i forhold til elevers livsverden (Ryen et al., 2021), og som også til en viss grad skal forholde seg til fagets dannelsesaspekt. Dette setter spørsmålstegn ved hvordan, hva slags og hvilken rolle begrepene skal ha i undervisningen, og hvilke mål en setter ved dem.

Læreplanen er et godt utgangspunkt, der kompetansemålene definerer noen sentrale begreper og konsepter ved samfunnet som elevene skal få kjennskap til. Dette kan være slikt som «sosialisering», «ideologi», «ulikhet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6), men også overordnede og tverrfaglige begreper som «demokrati» og «medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14; Kunnskapsdepartementet, 2019). Utover dette finner en også flere ferdigheter som elevene skal utvikle og lære i møte med fagets sentrale konsept, slik som: å være kritisk, å drøfte og å reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Samtidig er det svært mange begreper og måter å anvende disse begrepene på som er relevante for kompetansemålene og faget, men som ikke eksplisitt nevnes og som kan være med på å forklare nyanser av hva som legges i dem, og kontekstene og innholdet disse begrepene brukes i for å for å forklare og forstå. Det kan dermed bli opp til den enkelte lærer å bestemme hvilken kunnskap, og hvilke begreper og måter å forstå denne kunnskapen på som skal finne sted i undervisningen for å belyse disse kompetansemålene. Dette er også en begrunnelse for hvorfor vi trenger kunnskap om begrepens rolle i samfunnsfaget.

Vygotsky (1986) begrunnet i *Tanker og Språk* at ord er det viktigste verktøyet for læring hos elever. Det er hovedsakelig gjennom læring og interaksjon med og anvendelse av språk i samhandling med andre, at tanker og konsepter utvikles hos den enkelte – som i tur er basert på de sosiale, kulturelle og historiske måtene og metodene som mennesker tidligere har forstått fenomenene og ordene som kommuniserer denne forståelsen (Vygotsky, 1986; Wells, 1999). Hvis elever skal få tilgang til fagets innhold kan det være nyttig å forholde seg til begrepene, fordi de trenger å «beherske ord, begreper, termer og faguttrykk som brukes på de enkelte områdene [...] å erobre en måte å tenke og handle på» (Traavik, 2009, s. 21). Elevene kan altså gjennom faget utvikle et faglige forankret språk som hjelper dem med å forstå verden rundt seg og deres deltakelse i den (Milligan & Wood, 2010) på en mer samfunnsfaglig og vitenskapelig måte. Begrepene kan også være med på å forklare generelle forståelser av hverdagslivet til eleven (Rødnes et al., 2021; Lawrence et al., 2015), muliggjøre kommunikasjon og samhandling med andre (Heller, 2014; Lemke, 1990) og legger til rette for handling (Wells, 1999) innenfor de sosiale, kulturelle og kommunikative prosessene som eventuelt samfunnet og individet formes av (Wertsch, 1991).

Vygotsky (1986) forsto også ordene i språket en lærer som en genetisk prosess; de endrer mening på bakgrunn av hvordan de læres, brukes og forstås i den kulturen, samfunnet eller fagfeltet som de springer ut av. Gjennom arbeid med begreper kan elevene være med på å forstå disse ordene på nye måter, og derfor påvirke hva slags forståelse som legges i dem,

hva slags handling som eventuelt springer ut fra dem, og å utvikle evnen til å selvstendig vurdere og forstå hvordan en selv forholder seg til og handler i samfunnet (Børhaug, 2005, i Ryen et al., 2021, s. 21). Det som kommer tydelig frem er at det finnes en begrunnelse for hvorfor denne tematikken er nyttig å ta for seg.

## 1.2. Problemstilling og avgrensning

Hvordan lærere og elever forstår begrepene i samfunnsfaget og deres rolle i undervisningen blir dermed relevant å belyse. I dette ligger begrunnelsen for hvorfor dette masterprosjektet er relevant for samfunnsfagdidaktikken. Mitt ønske med denne studien er å belyse hva lærere og elever tenker er fagbegrepenes rolle i undervisningen og faget, slik som det ble etterspurt av Mathé (2015), spesielt fordi dette er en del av det norske samfunnsfagdidaktiske fagfeltet som vi ikke har særlig mye kunnskap om. Jeg anvender aktivt Vygotskys (1986) forståelse av begreper, begrepsforståelse og konsepter i denne oppgaven, noe som gir oppgaven et sosiokulturelt preg.

Problemstillingen for oppgaven er formulert slik:

Hva forteller et utvalg lærere og elever om hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget?

## 1.3. Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske rammeverk, med spesielt vekt på sosiokulturell teori. I kapittel 3 tar jeg for meg oppgavens metodologi, og forklarer og eksemplifiserer forskningsdesignet, innsamlingen av data, bearbeidelsen av datamaterialet, samt refleksjoner over metode og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens funn, analyse av funnene og en videre diskusjon av disse funnene ut fra oppgavens teoretiske rammeverk. I kapittel 5 presenteres oppgavens konklusjon, didaktiske implikasjoner og veien videre.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for studien. Først vil jeg ta for meg Vygotsky teorier i *Tanker og Språk*, med bidrag fra Wells (1999). Her presenteres operasjonaliseringene av begrepene *begrep*, *begrepsforståelse* og *konsepter* slik denne studien bruker og forstå dem. Jeg vil så tydeliggjøre forholdet mellom de spontane og vitenskapelige begrepene, med fokus på de sistnevnte som hovedsakelig læres i skolemessig sammenheng og som de samfunnsfaglige begrepene kan kategoriseres som. Jeg vil så ta for meg Vygotskys (1986) begrep om den proksimale utviklingssonen og hvordan dette relaterer seg til læreres undervisning og planlegging gjennom stillasbygging. Jeg vil så ta for meg Milligan & Woods (2010) forståelse av og tydeliggjøring av konseptuell forståelse som *kontekstuell*, *omstridt* og *preget av valg*, som et supplement til rammeverket. Deretter vil det komme en kort oppsummering av det teoretiske rammeverket, før jeg presenterer kort tidligere forskning.

### 2.1. Tanker og språk

Tidlig i *Tanker og Språk* forklarer Vygotsky (1986) at selv om fenomenene tanker og språk utformes og operer ulikt, der førstnevnte kan være slikt som de konseptene og prosessene som foregår i hvert individ, og sistnevnte er et dialogisk verktøy som muliggjør samhandling med andre mennesker, har de svært stor innflytelse på hverandre. Utviklingen av menneskers bevissthet, tanker og høyere mentale funksjoner foregår gjennom samhandling med andre (Leont'ev, 1981, s. 55-56, i Wells, 1999, s. 19), der det *dialogiske verktøyet* språk blir til et *medierende verktøy* i form av ordene som brukes. Det innebærer at ord medierer de interaksjonene og forståelsene av erfaringene og refleksjonene som mennesker gjør innenfor en sosiokulturell ramme (Wertsch, 1991). Disse erfaringene, refleksjonene og tankene blir representert gjennom ord, og de vil på bakgrunn av hva individer i et samfunn legger i disse ordene og erfarer, endre mening. Derfor forsto Vygotsky (1986) utviklingen av språk som en genetisk prosess; meningen som legges i ord gjennomgår en stadig utvikling som preges av erfaringene, refleksjonene og tankene som menneskene som er en del av disse kulturene gjør, og hvordan dette kommuniseres gjennom et felles språk. Språk gjennomgår altså en genese; en stadig utviklingsprosess. Vygotsky ser ut til å mene at ord har en tilknyttet mening som ofte allerede er utviklet i de sosiale, historiske og kulturelle situasjonene de har befunnet seg i og læres (Wells, 1999). Denne utviklingen preges av de unike og forskjellige kontekstene som



ordene – som *dialogiske og medierende verktøy* – brukes, anvendes og læres av mennesker for å løse problemer og forstå situasjoner (Wells, 1999).

Tanken i en slik forståelse er at når elever lærer seg ord og jobber med ulike *meninger* som legges i dem, utvikler de et *konsept* om det (Vygotsky, 1986), der deres forskjellige forståelser av et konsept kan kalles deres *konseptuelle forståelse*. I didaktisk sammenheng skjer det meste av denne utvikling i dialogiske prosesser, det vil si at eleven møter på og forstår ny *mening* som kan tilknyttes et ord ved at eleven samhandler med andre innenfor sosiokulturelle rammer (Wertsch, 1991). Eksempelvis foregår dette ved at to eller flere aktive parter kommuniserer, for eksempel ved at de løser og diskuterer et problem sammen, men også ved at en person leser en tekst der *mening* igjen kommuniseres gjennom et felles språk eller at en elev arbeider med et stoff som læreren enten har gitt dem eller gått igjennom tidligere. I denne prosessen med å bruke ord, koble mening til dem, tenkes det at et individ utvikler et konsept om noe. Det som blir interessant her er at ulike individer kan utvikle ulike konseptuelle forståelser på bakgrunn av hva slags *meninger* de utsettes for og lærer, og hva slags tidligere kunnskaper de har om *meningene* og *begrepene* som tilknyttes *konseptet* de tar for seg. Det Vygotsky (1986) her legger i begrepet *ords mening* er det jeg velger å legge i begrepet *begrepsforståelse*.

Eksempelvis vil dette innebære at elever introduseres til det vitenskapelige begrepet *parlamentarisme* gjennom en definisjon, som for eksempel vil være *en politisk styreform der parlamentet avgjør hvem som har den utøvende makten*. I denne forklaringer ligger det allerede flere begreper fra samfunnsfagene, hvis eleven kan disse, vil være nyttig for å skjønne hva *parlamentarisme* er. Samtidig kan det også tenkes at hvis elever ikke kjenner til disse ordene, eller andre måter å forstå parlamentarisme på, vil de ikke nødvendigvis ha en særlig utviklet forståelse for hva parlamentarisme er, selv om de kan gjenta definisjonen ovenfor. Da ender en opp slik som Vygotsky (1986) forklarer, med en papegøyeaktig etterligning. Det kan derfor bli viktig at elever også jobber med slikt som begrepsforståelse, å utvikle konsepter, og måter og ferdigheter til å forstå, når de møter på begreper i et fag. Det kan tenkes at elevene arbeider videre utfra parlamentarismebegrepet med begrepet *kabinettspørsmål* for å forstå hvordan forholdet mellom *regjeringen* og *stortinget* fungerer i det norske *parlamentariske systemet*. Dette bidrar med å utvikle et konsept hos elevene om hva *parlamentarisme* innebærer, fordi det ilegges ulike meninger på bakgrunn av hva slags forståelse en skaper omkring det ved å anvende andre begreper eller kontekster for å forstå noe, eller å forstå begrepet. Gjennom en stadig generalisering av et begrep ved å knytte og

forstå slikt som hverdagslige erfaringer, tekster, hva som blir kommunisert til oss, og annen *mening* i læringsprosessen, kan det tenkes at en altså utvikler et konsept om noe og en konseptuell forståelse som kan samsvare med andres, men også være til dels ulik. Selv om en ikke kan være helt sikker på at læring hos elever skjer på denne måten, gir det et godt analytisk utgangspunkt for å forstå begrepene, begrepsforståelse og konseptenes rolle i undervisningen.

Fra et sosiokulturelt perspektiv kan fagbegrepene i samfunnsfagene forstås som de medierende verktøyene som kommuniserer mening, og derav kunnskapen, i faget. Vygotskys (1986) teoretisering og andre forskeres utvikling av den sosiokulturelle forståelsen av læring blir derfor et nyttig rammeverk for å analysere det lærere og elever forteller om begrepene i samfunnsfaget. Det er spesielt relevant fordi et av samfunnsfagenes mål er å legge til rette for at elever skal «handle, delta og påvirke egne liv og samfunnet, både nå og i fremtiden» (Ryen et al., 2021, s. 13). Hvis en tar utgangspunkt i hvordan denne studien, på bakgrunn av Vygotsky (1986), forstår begrepene i samfunnsfag og begrepsforståelse, vil et arbeid med begreper kunne være med på å utvikle elevers *semiotiske verktøykasse* (Wertsch, 1991). Denne verktøykassen kan muliggjøre samhandling med andre fra et samfunnsfaglig perspektiv mens de samtidig hjelper eleven med å «‘assimilate the experiences of humankind’ as this is encoded in the semantic system of that culture’s language» (Wells, 1999, s. 19-20). Eleven kan lære seg de ordene som inngår i det *samfunnsfaglige språket* i den forstand at de forstår hvordan, på hvilken måte og hva slags mening som legges i begrepene i faget. I denne prosessen kan det også bli viktig, slik Vygotsky (1986) legger vekt på, at elever utvikler ferdigheter slik som å reflektere, tolke og analysere nye situasjoner og problemer som oppstår. Da på bakgrunn av deres egen og andres forståelser av begrepene og innholdet i dem, og hvordan de så handler ut fra hvordan de selv og andre har forstått lignende situasjoner og problemer tidligere. Som Wells (1999) poengterte, ord er ikke kun verktøy for forståelse, men også verktøy for handling. Det å forstå noe og vite hva en kan gjøre på bakgrunn av det innebærer også at det blir mulig å delta i kollektiv handling og å utvikle en felles forståelse for samfunnet en er en del av (Wells, 1999).

Vygotsky (1986) gjorde et poeng ved å adskille det han kaller spontane og vitenskapelige begreper fra hverandre, fordi de omhandler ulike utgangspunkt for utviklingen av mening. De spontane begrepene har sin opprinnelse i ordene som blir gitt opplevelser som mennesker selv gjør om deres hverdagslige erfaringer, mens vitenskapelige begreper oppstår som oftest i en spesialisert «activity of classroom instruction and impose on a child logically

defined concepts» (Kozulin, 1986, s. xxxiii-xxxiv). Det er denne typen begreper, altså de som elever lærer i samarbeid med andre elever og lærere i skolemessig sammenheng (Vygotsky, 1986) som denne oppgaven er opptatt av. Fremdeles, for å forstå vitenskapelige begreper er det nyttig å tydeliggjøre hvilken rolle de har i forhold til de spontane begrepene. Delkapittel 2.1.2 vil tydeliggjøre hvordan dette foregår, men før det er det nyttig med en begrepsavklaring av hva prosjektet legger i begrepene *begrep*, *begrepsforståelse* og *konsepter* på bakgrunn av Vygotskys (1986) teorier. Deretter vil jeg introdusere Vygotskys (1986) begrep om de *vitenskapelige* og *spontane begrepene*, og til slutt ta for meg hans begrep om *den proksimale utviklingssonen*.

### 2.1.1 Begreper, begrepsforståelse og konsepter: en begrepsavklaring

Vygotsky (1986) forsto læring av ord, begreper for ting, som en helt sentral del av læringsprosessen. *Ords mening* innebærer alt det som kan knyttes sammen og generaliseres i forhold til et ord (Vygotsky, 1986). Når et individ utvikler ulike meninger i forhold til et ord, tenkes det at det utvikles et konsept om noe tankene hos individet, som kan videre utvides gjennom ytterligere metoder og måter å forstå noe på, men som også kan være med på å utvikle andre konsepter, for eksempel *utøvende makt* i forhold til *parlamentarisme*, som i eksemplet ovenfor. Et konsept blir dermed kompleksene av mening om noe i et individs tanker. Derav, et begrep læres, gis mening gjennom at det generaliseres ved å bli gitt mening, og som så utvikler seg til et konsept. Når en tilstrekkelig utvikling har funnet sted, tenkes det at et ord vil representere et konsept om noe i elevens tanker som er sammensatt av flere type generaliseringer, og ikke en spesifikk ting (Vygotsky, 1986). I den forstand kan ordet *blomst*, som i begynnelsen symboliserer en type objekter, i møte med flere erfaringer, utvikle seg fra å være et spontant begrep, til å bli et konsept i et barns tanker. Det går fra å symbolisere noe objektivt i barnets livsverden, til tanken om noe og meningene tilknyttet dette konseptet. I den forstand kan både *roser* og *liljer* inngå i begrepet blomst, og en logisk forståelse av dette er at det finnes ulike type blomster. Hvis barnet erfarer at en rose stikker, kan det tenkes at den kan få en assosiasjon av at noen blomster er farlige (Nyborg, 1978). Senere tenkes det at barnet begynner å bruke dette konseptet om en blomst for å forstå og vurdere det den opplever, ved å analysere verden rundt seg gjennom konsepter for å forstå og handle i den. Når barnet begynner på skolen, og blir introdusert for mer vitenskapelige måter og begrepsforståelser i for eksempel naturfagene, blir dette begrepet mer vitenskapelige definert. I denne utviklingen spiller språket en helt sentral rolle, fordi det muliggjør kommunikasjon av disse opplevelsene, og å få tilgang på annen mening og forståelser en det en selv direkte erfarer.

Slik det blir forklart ovenfor, vil det derfor være viktig at begrepslæring strekker seg forbi den fonologiske sammensetningen av ord, og videre til *meningene* som legges i dem. Et ord som mangler et meningsinnhold er bare en lyd, virkelig kommunikasjon «requires meaning – that is generalization – as much as signs» (Vygotsky, 1986, s. 7). Disse ordene er kontekstuellet betinget og forankret i den kulturen de læres i, fordi hvis kommunikasjon skal fungere, forutsetter dette at begge parter forstår dem noenlunde likt. I dette ligger en sentral del av skolens arbeid med begreper; den skal bidra med å gi dem mening, som er noenlunde lik, slik at elever kan kommunisere med andre der disse begrepene har en betydning. Dermed blir det viktig for elever å lære seg å bruke begrepene, både *dialogisk* sett, men også som *medierende verktøy*. Samtidig kan det være farlig med et for stort fokus på en slik overføring av ord og meningen som legges i dem mellom elever og lærere, da det kan være viktig å jobbe med å være kritisk til meningsinnholdet i dem (Fjeldstad, 2009a; 2009b). Slik som Østberg (2017, s. 67) diskuterer omkring begrepene, kan et for stort «byggekloss»-fokus medføre at begrepene oppfattes som nøytrale og objektive, når det kan hende de ikke er det. Likeså kan det også tenkes at for å forstå noe nytt eller skjønne noe nytt, trenger en nye måter og metoder å forstå det på. Dette henger sammen med en annen sentral rolle for begrepsarbeid i skolen ifølge Vygotsky (1986), nemlig deres forhold til å utvikle *konsepter* og *ferdigheter*. Det kan være viktig for elever at de gjennom begrepslæring og utvikling av konsepter om ting også jobber med slikt som å reflektere over dem, ta og forstå ulike perspektiver, tenke kritisk om dem, og forstå nyanseforskjeller i begrepene, altså jobbe med ferdigheter som kan hjelpe dem med å utvikle en konseptuell forståelse. Det kan for eksempel være å jobbe med å *analysere* en gitt sosial situasjon ut fra begrepene *roller* og *identitet*.

Det er mange andre sider ved det Vygotsky (1986) legger i begrepene *ord*, *ords mening* og *konsepter*, men for dette prosjektet blir det nødvendig å vise hvordan dette knyttes sammen med operasjonaliseringen av *begreper*, *begrepsforståelse* og *konsept*. Da særlig i forhold til samfunnsfagene. Mathé (2021, s. 157) forklarer at fagspråkets rolle i samfunnsfaget er blant annet at elevene skal innlemmes i et faglig felleskap, de skal få tilgang på språk som kan hjelpe dem med å lære, «forstå faglige sammenhenger, holde et faglig fokus og uttrykke seg mest mulig presist, både muntlig og skriftlig». Da spesielt fordi elevene skal utvikle en forståelse for feltets faglige innhold, samfunnet rundt dem og det de opplever i deres egen hverdag, og det demokratiske verdigrunnlaget (Mathé, 2021). De trenger også å lære seg å være kritiske, reflektere, tolke, drøfte over de forskjellige måtene og metodene som hjelper dem med å forstå samfunnsfagene og samfunnet. De skal, som Lemke (1990, s. 13)

forklarte det, bli en del av et spesifikt «community of communication». Da trenger de ordene som brukes for å kommunisere konseptene og metodene i dette faglige samfunnet.

Av denne hensikten ønsker jeg å oppklare hvordan de tre begrepene ord, ords mening og konsepter forstås i dette prosjektet:

- a) Begrepet *begrep* representerer de dialogiske og medierende verktøyene som brukes for å kommunisere innad den kulturen de opererer i, her samfunnsfaget. Begrepene representerer ulike konsepter og har ofte fått tilknyttet mening og definisjoner gitt dem. Dette knytter jeg sammen med det Vygotsky (1986) la i begrepet *ord*. I samfunnsfaget forstår jeg dette som fagets *fagbegreper*, og det er det språket en bruker i faget for å kommunisere innholdet på en presis måte til elevene, og som en gjerne kan ønske at elevene skal få kjennskap til for å forstå innholdet i faget.
- b) Begrepet *begrepsforståelse* er hva et begrep innebærer, altså kompleksiteten og meningene som tilknyttes begrepet: de ulike måtene, nyansene og aspektene med mer, som angår dette begrepets mening. Dette er hvordan, hvorvidt og i hvilken grad elevene forstår begrepet (Mathé, 2021, s. 160). Dette knytter jeg til Vygotskys (1986) begrep om *ords mening*.
- c) Det siste er begrepet *konsept*. Det er det en tenker at elever utvikler når en arbeider med begreper og begrepsforståelse, samt mening som tilknyttes dem. Dette er grunnet i tankegangen til Vygotsky (1986) om at begrepsforståelse og konseptuell forståelse til en viss grad er to sider av samme sak. Det er alt en knytter til et konsept i sine egne tanker, ens forståelse av noe som er tilstrekkelig generalisert – slik at det ikke referer til et bestemt objekt, men en ide om noe i virkeligheten slik den er forstått og konstruert av eleven innenfor den sosiokulturelle situasjonen konseptet er blitt utviklet fra. Konseptet om noe er det elever bruker i sine tanker for å forstå noe, som medieres og utvikles gjennom ords mening, og som kommuniseres gjennom ord. Begrepet *konsept* relaterer seg også til begrepet *konseptuell forståelse*, det vil si de forskjellige måtene og metodene en kan bruke for å forstå et konsept.

Jeg vil tydeliggjøre dette gjennom et eksempel hentet fra overordnet del i læreplanen. Arbeidet med begrepet *demokrati* er noe elever skal møte på fra en ung alder: «demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samfunnsfagene skal bidra til å utvikle en konseptuell forståelse i elevers tanker om hva konseptet *demokrati* innebærer – på bakgrunn av for eksempel dets betydning i det norske samfunnet. For å gjøre dette, kan det tenkes at elever burde i løpet av faget, arbeide med de ulike *måtene* dette konseptet forstås. Det skal ifølge overordnet del gjøres gjennom blant annet ved å jobbe aktivt med «demokratiske verdier», «demokrati som styreform», «demokratiets spilleregler og betydning», «demokratiet som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Disse forskjellige måtene å forstå konseptet på forutsetter at elevene får brukt begrepet demokrati aktivt for å utvikle en forståelse for konseptet demokrati og hva det innebærer, helst dit at de besitter en nyansert og til og med en metaforståelse (Wells, 1999) for hva konseptet demokrati innebærer. I dette begrepet ligger det også spesielt et handlingsaspekt, i den forstand at de ulike måtene og graden av hvordan en forstår et konsept gjennom begrepet, kan medføre at en utvikler ulik forståelse og ulike ferdigheter om konseptet og ens oppfattelse av ens mulighet for å handle (Bengtsson & Christensen, 2016). Wells (1999) forklarer at ens evne til å forstå, hvordan en forstår et konsept, og hvilke ferdigheter en har utviklet for å forstå dette konseptet, ofte påvirker ens mulighet til handling. Dette innebærer dermed at begreper muligens burde gå videre fra enkle definisjoner gitt dem, til mer nyanserte måter å forstå konseptet det representerer – altså at en unngår en papegøyelignende eller lite utviklet forståelse for begrepet demokrati. Et godt arbeid med begrepet demokrati kan derfor tenkes å innebære at det anvendes, forstås, tolkes, fokuseres og utvikles, det vil si å utvikle *metoder* for å forstå det. Det er ikke ordet, den enkle definisjonen som kan gis det, som nødvendigvis er vanskelig å lære og forstå, men konseptet det representerer (Vygotsky, 1986). Dette er krevende og strevsomt arbeid for både lærere å legge til rette for og for elever å gjennomføre, og Vygotsky (1986) pekte derfor ut at læring helst burde rettes mot elevenes proksimale utviklingszone. Samtidig for å forstå dette begrepet, blir det først nyttig å ta for seg hvordan vitenskapelige og spontane begreper opererer.

### 2.1.2. Vitenskapelige begreper og elevers livsverden

Både spontane og vitenskapelige begreper tilhører det Vygotsky forsto som den *meningsbaserte* utviklingen av språket til barn og elever. De er begreper som setter ord på virkeligheten, men de opererer og blir en del av barns og elevers ordforråd på forskjellige måter. Dette er fordi det er en forskjell i hvordan de spontane begrepene og vitenskapelige begrepene forstår virkeligheten, konsepter og objekter de referer til (Vygotsky, 1986, s. 161). Slik det tidligere er blitt nevnt, er det de vitenskapelige begrepene som er relevante for denne

oppgaven, men for å forstå deres rolle i elevers læring, vil det å forstå hvordan de interagerer med de spontane begrepene være nyttig

Spontane begreper læres usystematisk, i.e. de skapes spontant ut ifra hva slags erfaringer, handlinger og interaksjon barn har i hverdagen (Wells, 1999). Når et barn ser en blomst, og lærer og bruker det spontane begrepet blomst om det, så skaper dette et spontant konsept basert på denne erfaringen. Vygotsky (1986, s. 171) forsto det slik at når små barn bruker spontane begreper som tegn for noe, er det alltid i den forstand at de referer til et spesifikt objekt eller erfaring, og ikke et generalisert konsept eller selve tanken om noe i seg selv. Det denoterer noe i barnets livsverden. Spontane begreper har ikke noe iboende systematikk, men beveger seg opp fra et observerbart fenomen mot generaliseringer (Vygotsky, 1986). De vitenskapelige begrepene derimot inngår allerede i et systematisk og logisk nettverk av ulike begreper og konsepter som bygger på hverandre (Vygotsky, 1986; Wells, 1999). Denne typen konsepter, som begrepene representerer tar oftest formen av å være mer abstrakte, generaliserte og logisk definerte (Vygotsky, 1986). Når en elev lærer et vitenskapelig begrep, og den logisk definerte strukturen som dette begrepet er en del av, skjer to ting som Vygotsky (1986) så på som sentralt for læring.

For det første utvikler eleven ferdigheten til å vitenskapelig strukturere de spontane begrepene, noe som gir eleven en mer konseptuell forståelse av det de selv erfarer. De utvikler ferdighetene til å tenke over det de selv ser og opplever, og får derav bevisst forståelse og kontroll over sine egne erfaringer og tanker (Wells, 1999). Elever kan begynne å anvende mer vitenskapelige definerte fremgangsmåter for å forstå ting som omhandler dem selv og deres egen livsverden. Dette kan innebære slikt som å drøfte, reflektere, argumentere og begrunne (Vygotsky, 1986). Vygotsky (1986) mener derfor at det er viktig å holde læring til noe som er nært elevens egen erfaring og begreper om verden. I dette poenget dro også Vygotsky (1986) frem en observasjon om at det kan hende at ens sosiale miljø kan påvirke hva slags type spontane og vitenskapelige begreper, samt ferdigheter en hadde utviklet før ens møte med mer systematisk undervisning ved skolen. I et mer moderne perspektiv, kan en tolke dette som at noen elever, på grunn av deres sosio-økonomiske bakgrunn og støtte hjemmefra, har bedre muligheter for å lære de vitenskapelige begrepene og skolens måter og metoder enn andre, fordi de allerede har fått en fordel ved å bli introdusert til relevante spontane og vitenskapelige konsepter hjemme. Dette går over i den andre delen av forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper som påvirker læring; nemlig at fordi vitenskapelige begreper kan være generalisert forbi dit elever selv presterer å generalisere dem, gir det

læreren muligheten til å introdusere og arbeide med vitenskapelige begreper akkurat forbi det eleven alene presterer å forstå og lære der og da (Vygotsky, 1986), men med assistanse kan forstå. Det var her Vygotsky introduserte begrepet om den proksimale utviklingssone.

For dette prosjektet er det nødvendig å operasjonalisere hva som legges i vitenskapelige begreper og spontane begreper i en samfunnsfaglig sammenheng i videregående skole. Vitenskapelige begreper er i samfunnsfagene det samme som fagbegrepene, og er begreper som inngår i et nettverk av forskjellige begreper, som forklarer fenomener ved samfunnet. De er ofte abstrakte i den form av de ikke denoterer noe som eleven kan peke på, men heller ideer om noe. Hvis en tar utgangspunkt i for eksempel begrepet *sosialisering*, så har en flere andre fagbegreper som kan knyttes opp mot dette, for eksempel *normer*, *primærsosialisering*, *sekundærsosialisering* og *atferdsmønstre*. Alle disse begrepene kan brukes sammen med begrepet *sosialisering* for å forklare *konseptet sosialisering*. At eleven altså bruker begrepet *sosialisering* i nye kontekster og med nye ord for å utvikle *konseptet sosialisering*, som kan tenkes å utvide deres konseptuelle forståelse.

Dette kan også brukes til å forstå de spontane begrepene og elevens erfaringer av samfunnet. Det kan tenkes at i en typisk oppgave om sosialisering, blir elever spurt om hvordan familien deres har vært en sentral faktor i deres sosialiseringsprosess. Eleven bes om å tolke erfaringer fra sin egen livsverden i den formen de har tatt gjennom spontane begrep, ut ifra et vitenskapelig begrep. I denne prosessen utvikles konseptet sosialisering, fordi de ilegges *mening*. Samtidig kan eleven utvikle en forståelse av sine spontane begreper fordi de systematiseres, tolkes og forstås. I denne formen kan vitenskapelige begreper være nyttig for elever for å forstå og sette ord på deres erfaringer og opplevelser i den formen de tar som spontane begreper.

### 2.1.3. Den proksimale utviklingssonen

Den proksimale utviklingssonen er muligens ett av Vygotskys (1986) mest kjent og bearbejdede konsepter. Begrepet ble tidlig knyttet sammen med eller forstått som identisk til Bruner et al. (1976) sitt begrep om stillasbygging (i Xi & Lantolf, 2020). Den proksimale utviklingssonen og stillasbygging har blitt anvendt for å forstå læring innenfor mange forskjellige disipliner (Xi & Lantolf, 2020), og innenfor skoleforskning har dette fokuset hovedsakelig vært rettet mot læreres planlegging av undervisning (Chittoran, 2018; Wass & Golding, 2014; Nicholas et al., 2021). Det har også blitt gjennomført studier av hvordan et



profesjonsfelleskap med fokus på samarbeidskultur kan utvide lærerens proksimale utviklingszone, og indirekte utvide støtten læreren kan gi til elevene og deres proksimale utviklingszone (Kuussisari, 2014). Dette prosjektet tar utgangspunktet i at den proksimale utviklingssonen og stillasbygging ikke kan forstås som nøyaktig samme. Forskjellen mellom disse to begrepene handler hovedsakelig om hvem som er subjektet i begrepet. *Den proksimale utviklingssonen*, som forklart under, handler om hva eleven presterer å gjøre i samhandling eller med assistanse fra andre (Vygotksy, 1986). *Stillasbygging*, som forklart under, er en undervisningsstrategi som lærere kan bruke for å tilpasse undervisningen til elevens proksimale utviklingszone.

Det blir her relevant å forklare hva jeg legger i begrepet *den proksimale utviklingszone* på bakgrunn av Vygotksy (1986) tanker. I læringsprosessen forsto Vygotksy (1986) det slik at en essensiell del av elevens evne til å lære, finner sted når de samhandlet med andre. Slik Mercer & Littleton (2007) påpeker, er målet at elevene skal utvikle seg individuelt, men for å gjøre dette, trenger de å lære i samhandling med andre. Den proksimale utviklingssonen brukes som et begrep for å forklare det elevene får til å gjøre med hjelp eller i samhandling med andre. Denne proksimale utviklingssonen kan variere fra elev til elev, selv om de presterer likt individuelt (Vygotksy, 1986). Vygotksy (1986, s. 187) forklarer det slik at forskjellen «between a child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development». Med støtte fra lærere og medelever kan altså en elev gjøre mer enn den greier selv, og i denne prosessen lære ting som er krevende å få til individuelt, men som de får til i samarbeid med andre. Vygotksy (1986) påpekte her en tydelig rolle for de vitenskapelige begrepene, ved at lærere, hvis de var klar over elevens proksimale utviklingszone, kunne forsøke å plassere disse begrepene og meningene som ilegges dem forbi det elevene individuelt mestrer, men innenfor deres proksimale utviklingszone.

I undervisningsmessig sammenheng vil dette ofte innebære stillasbygging, det vil si hva læreren kan hjelpe til med ved å gi eleven assistanse. Wass & Golding (2014, s. 675) forklarer dette slik: «If students cannot construct a coherent essay on their own but can do this with assistance such as following a general essay framework, then giving them this assistance will enable students to learn to construct an essay on their own.». Stillasbygging blir nyttig, i den forstand at den kan informere hva lærerens undervisning og tilrettelegging kan bidra med: «teachers assist students to do tasks within their ZPD by scaffolding student learning. The scaffolding enables students to learn to do these tasks independently. As students become

more independent in doing a task, the scaffolds are removed (Harland 2003)» (Wass & Golding, 2014, s. 676). En god forståelse av den proksimale utviklingssonen kan informere læreren om hva slags stillasbygging som trengs. Gjennom undervisning kan elever «develop knowledge, skills, behaviours, conceptions and attitudes that expand the range of what they can do» (Wass & Golding, 2014, s. 674). Vygotsky (1986) understrekte at undervisning helst burde rettes dithen at det arbeider innenfor elevens proksimale utviklingszone. Det er positivt om denne undervisningen oppleves som meningsfull for elevene og er rettet mot deres behov – både i forhold til slik elevens egen kompetanse og ferdighetsutvikling, men også for det som er relevant for dem utenfor og etter skolen. Dette kan være svært krevende arbeid, og det kan settes et spørsmålsteget ved hvorvidt en slik undervisning alltid er mulig. Selv om Vygotsky (1986) var tydelig på at undervisning helst burde finne sted her, må dette muligens forstås som et ideal. Dette er det Vygotsky (1986) forsto som en av de viktigste rollene for undervisning i skolen, nemlig at denne undervisningen, gjennom for eksempel stillasbygging, kan legge til rette for at eleven, så langt det er mulig, kan utvikle seg innenfor den proksimale utviklingssonen.

Det er to teoretiske observasjoner som jeg ønsker å vise til for hvorfor arbeid med begreper står sentralt i en slik forståelse av læring. Det første er begrepenes plass i elevs læring innenfor den proksimale utviklingssonen. Hvis en følger argumentasjonen om at vitenskapelige begreper er bærere av mening som elever skal lære, og de vitenskapelige begrepene bærer mening som ofte går forbi det eleven selv umiddelbart forstår, men at elever kan lære dem fordi de er innenfor deres proksimale utviklingszone, vil det bety at de vitenskapelige begrepene helst burde læres på en måte som treffer eleven innenfor den proksimale utviklingszone. Implikasjonene for undervisning blir at elever muligens burde arbeide med vitenskapelige begreper på en slik måte at de befinner seg så nært elevs tidligere forståelse og deres spontane begreper, slik at det er mulig å strekke seg etter dem i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1986). Dette innebærer at lærere vurderer begrepenes rolle i samfunnsfagundervisningen til en viss grad på bakgrunn av elevs forutsetninger og mulighet til å lære noe innenfor deres proksimale utviklingszone.

Det andre poenget er begrepenes rolle i kommunikasjon. Vygotsky (1986) forstår utvikling i læring som at den finner sted innenfor den proksimale utviklingssonen. Samtidig vil læring i en slik situasjon være del av en dialogisk prosess. Et ord er en representasjon i dialogen for mening, der alt som knyttes til dette ordet, vil til en viss grad inngå i dette ordets mening. Når denne prosessen finner sted, tenkes det at eleven gjennom dialogen utvikler et

konsept om noe. Når eleven på nytt anvender et begrep i dialog for å forstå eller tolke en ny situasjon, vil det eleven allerede legger i dette konseptet som dette ordet denoterer, påvirker elevens forståelse og deltakelse i dialogen der læring finner sted. Samtidig vil den nye situasjonen elevene anvender begrepet i, være med å videre utvikle konseptet, fordi ny mening som legges i begrepet innlemmes i dette konseptet. Konsepter realiserer seg derfor gjennom ords mening, som i sin tur representeres av begreper i en dialogisk prosess. Det kan tenkes at det faglige språket bidrar til å presisere og tydeliggjøre hva de mener i en slik dialogisk situasjon og utvide deres proksimale utviklingssone – og derfor kan det være ønskelig at lærere vurderer om de skal arbeide mot at elever mestrer det å bruke og anvende disse begrepene for å muliggjøre denne kommunikasjonen.

## 2.2. Konseptuell forståelse

I denne studiens sammenheng har hovedsakelig videreutviklingen og tolkningen gjort av Wells (1999) blitt anvendt sammen med Vygotsky (1986), for å aktualisere og bringe det litt nærmere vår tid, men det er også andre bidrag som kan være nyttige. I Vygotskys (1986) teoretisering kan det tenkes at i elevens læring spiller målet om en konseptuell forståelse en viktig rolle for elevene. Den konseptuelle forståelsen innebærer alt det en knytter til og de ulike måtene en kan forstå et konsept på, og har i forhold til dette rammeverket en sterk tilknytning til begrepet begrepsforståelse. Det må understrekes i dette forholdet mellom begrepene og konsepter, at konsepter ikke må forstås som et fullstendig produkt, på bakgrunn av den genetiske forståelsen av språk og konsepters utvikling. Likeså viktig er det at denne utviklingen er like preget av det å kunne noe om noe, som å utvikle ferdighetene til å kunne eller finne ut av noe (Wells, 1999). I denne sammenhengen blir Milligan & Woods (2010) tydeliggjøring av hvordan en kan forstå den konseptuelle forståelsen i samfunnsfagene nyttig.

Milligan & Wood (2010) påpeker at arbeidet med læring for en konseptuell forståelse kan være en nyttig og viktig fremgangsmåte for elever i en verden preget av rask endring. Jeg vil trekke frem tre observasjoner de har gjort om konsepter:

- a) Konsepter er kontekstuelle. Forskjellige individer vil ha forskjellige forståelser av fokuset for konseptet, eller fokusere på forskjellige sider ved konseptet på bakgrunn av slikt som tid og sted, men også hvilket forhold de har utviklet til konseptet. Dette gjelder i like stor grad også mellom forskjellige kulturer.

Historiske, kulturelle og sosiale behov og forskjeller vil påvirke hvordan et konsept forstås.

- b) Elevers arbeid med konsepter påvirkes av valg, ofte basert på verdier. Hvordan elever lærer konsepter, påvirkes både av hva og hvordan lærerne og elevene deres velger å fokusere på når de lærer om konseptet. Dette preges videre av slikt som styringsdokumenter (Milligan & Wood, 2010), hva slags lærebøker og digitale ressurser de disponerer og velger (Børhaug, 2014; Gilje et al., 2016), men også hva slags informasjon lærere (Gilje et al, 2016) og elever (Blikstad-Balas, 2016) finner på internett.
- c) Konsepter er ofte omstridte. Dette innebærer at begreper og konseptene de representerer ofte er et utgangspunkt for debatt (Milligan & Wood, 2010, Mercer & Littleton, 2007). Dette gjelder muligens i enda større grad innenfor samfunnsfagene, fordi fagene ofte tar for seg konsepter ved samfunnet som er omstridte, slik som for eksempel demokrati og politikk (Mathé, 2021).

I dette ligger en begrunnelse for hvorfor et arbeid med konseptuelle forståelse ikke kan være bundet til innholdet, men også handler om å forstå hvordan en forstår, altså en «metaknowing» (Wells, 1999, s. 65-67). Samtidig kan en understreke at et arbeid med konseptuelle forståelser ikke kan fjernes fra definisjoner som er gitt dem. De burde muligens også knyttes til et meningsinnhold som har en betydning, ellers blir de poengløse (Mathé, 2021). Likeså, er dette nyttig fordi som forklart ovenfor, burde undervisning knyttes til elevers egne erfaringer og opplevelser (Vygotsky, 1986, Wells, 1999). Utfordringen blir når *definisjonen* eller *å kunne bruke et begrep* blir forstått som læringsmålet i seg selv i stedet for evnen til å bruke definisjonene til å forstå eller begrepet til å formidle, et meningsinnhold og konsept. På samme måte, kan et for stort fokus på å lære innhold i et fag som ofte kritiseres for å romme for mye innhold (Milligan & Wood, 2010), være en invitasjon til overflatekunnskaper og mangelfull dybde- og ferdighetslæring i faget.

Dette innebærer et skifte fra en tankegang hvor læring innebærer et fokus på å lære innhold, til heller å kunne lære å bruke innhold. En kan knytte dette opp mot forståelsen av begrepet dybdelæring, det vil si å utvikle varige metoder, evner og forståelse, samt en metakognitiv forståelse for egen læring (Sæther, 2021). Samtidig er det poeng å påpeke at en slik type læring ikke kan fokusere på en generisk forståelse av kompetanse. Forståelse hentet fra ett sted vil ikke nødvendigvis være overførbart til en annen (Ryen, 2021). I sammenheng

med begrepene innebærer dette å arbeide både med innholdsbegreper og prosedurale begreper (Mathé, 2021).

### 2.3. En oppsummering av rammeverket

Det er tydelig at begrepene, slik det er forstått av det skisserte rammeverket, er mer komplekse enn bare ord, men at de også kan spille en svært viktig rolle i elevers læring. Arbeid med slikt som begrepsforståelse og utvikling av konsepter vil da være en viktig side ved elevers læring. Forholdet mellom de vitenskapelige begrepene og de spontane begrepene er også interessant, og læring innenfor den proksimale utviklingszone spiller en viktig rolle for hvordan en kan forstå begrepenes rolle i samfunnsfaget.

Det å utvikle et teoretisk rammeverk for hvordan en kan forstå lærere og elevers forklaringer om hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget, innebærer at dette rammeverket må både være presist nok for å kunne se på spesielle aspekter, samtidig som det er bredt nok for å fange kompleksiteten innad i fenomenene som undersøkes. Jeg vil nå presentere en kort oppsummering av de viktigste punktene fra det teoretiske rammeverket:

- A) Begrepene i samfunnsfaget kan sammenlignes med det Vygotsky (1986) legger i ord, altså de dialogiske verktøyene en bruker for å kommunisere mening, og det konseptet en har om noe i ens egne tanker, da som medierende verktøy. Disse brukes for å kommunisere i dialog med andre og er viktige verktøy i denne type læring. Når disse ordene læres, tilknyttes det meninger til de konseptene som de kan tenkes å representere. Dermed utvides begrepsforståelsen, og denne begrepsforståelsen er basert på de forståelsene som tilknyttes konseptet i elevers tanker. Fordi denne læringen ofte skjer i samfunn som baserer seg på historiske, kulturelle og sosiale rammer, medfører dette at forskjellige personer har mulighet for å kommunisere en forståelse som er noenlunde lik.
- B) Elevers evne til å forstå hva begreper innebærer, og de måtene og metodene en kan bruke for å forstå konsepter, inngår i elevers konseptuelle forståelse. Det kan tenkes at når elever analyserer ulike konsepter gjennom å anvende begreper om hverandre, vil det utvikles en videre konseptuell forståelse av hva et konsept er fordi de ilegges ny mening. Samtidig kan det tenkes at elever gjennom denne læringsprosessen utvikler ferdigheter til slikt som for eksempel analysere, drøfte og reflektere på en samfunnsfaglig måte. Et viktig aspekt av denne konseptuelle forståelsen er Wells

(1999, s. 65-67) begrep om «metaknowing», altså det å forstå hvordan en forstår. I denne sammenhengen blir Milligan & Woods (2010) poeng om at konsepter, som representeres av begreper, er omstridte, utsatt for valg og kontekstuelle et viktig bidrag for å videre utforske dette aspektet ved læring fra et sosiokulturelt perspektiv.

C) I undervisningsmessig sammenheng og for elevers læring er de vitenskapelige begrepene og den proksimale utviklingssone viktige aspekter. Gjennom å få kjennskap til elevers proksimale utviklingssone og deres behov, kan en lærer bli klar over hva slags stillasbygging de skal legge til rette for i undervisningen, som er nyttig for denne elevens læring. For begrepene innebærer dette spesielt rollen som de vitenskapelige begrepene spiller, fordi disse begrepene ofte befatter generaliseringer som går forbi elevers egne spontane begreper. Dette medfører at når lærere introduserer begrepsforståelse og arbeider med måter og metoder en kan bruke begrepene for å utvikle konsepter om noe, kan disse plasseres forbi det eleven selv mestrer, men innenfor deres proksimale utviklingssone. Hvordan og hvorvidt dette er mulig er et sentralt spørsmål, og det kan tydeliggjøres at det her er en forskjell mellom denne praksisen som et ideal og den faktiske praktiske implementeringen i klasserommet. Dette går derimot utover dette prosjektets omfang.

Dette rammeverket, slikt det ble beskrevet tidligere i kapitlet, vil være en nyttig måte å forstå de samfunnsfaglige begrepene på. Gjennom dette rammeverket har jeg fått tilgang på en tydelig teoretisk linse og operasjonalisert sentrale begreper som legger til rette for å analysere og diskutere hvilken rolle begrepene skal ha i samfunnsfaget. Dette medfører at jeg har en verktøykasse klar for å forstå og tolke hva lærerne og elevene i denne studien forklarer angående deres forståelse av begrepene og deres rolle i samfunnsfaget.

## 2.4. Tidligere litteratur og forskning

Kalvø (2020) og Hermansen (2019) observerte i deres masteroppgaver at det ikke er særlig med forskningsbidrag i samfunnsfagdidaktikken som undersøker begrepenes rolle generelt i faget. Med generelt mener jeg her det motsatte av å se på spesifikke begreper og konsepter i faget, slik som demokrati. Denne observasjonen virker å gjelde under skrivingen av denne masteroppgaven også. Hermansen (2019) forklarer at det er en del forskning som har sett på begrepene i forhold til språklæring og utvikling, men ikke hva slags rolle de spiller ovenfor å lære i samfunnsfaget og som formidling av innhold, slik denne oppgaven ønsker å

utforske. Det er også en del relevant forskning og teoretisering som har sett på spesifikke begrepers rolle (Rødnes et al., 2021; Anderberg, 2009; Mathé, 2019; Björklund & Sandahl, 2021) innenfor samfunnsfagundervisningen som kan være nyttig for å drøfte funnene i denne oppgaven.

Det er for det meste tidligere masteroppgaver som har tatt for seg begrepenes rolle i samfunnsfagene generelt sett. Kalvø (2020) tok i sin masteroppgave for seg hvordan lærere arbeidet med begrepsforståelse i sosiologi- og sosialantropologi. Det hun fant var at elevene skiller tydelig mellom begrepene som fagspråk og deres generelle hverdagsspråk, at lærerne bruker varierte metoder for begrepslæring og at de ofte arbeidet mot aktualisering, konkretisering og anvendelse av fagbegrepene som elevene lærer. Anvendelse av begreper kan være viktig for elever for å teste ut disse faglige begrepene og konseptene (Rødnes et al., 2021). Anderberg (2009) tok for seg hva elevers begrepsforståelse av begrepet sosialt system var i en åpen-bok oppgave, ved å se på hvordan elevene viste forståelse for fem sentrale begreper som relaterte seg til dette begrepet. I motsetning til Kalvø (2020) så Anderberg (2009) en klar tendens mellom elevers begrepsforståelse og hvor tilstedeværende disse begrepene var i dagligdagstalen deres. Østberg (2017) tok utgangspunkt i teori om dannelse, makt og diskurser i sin undersøkelse av hvordan lærere forstår begreper i samfunnsfaget. Funnene i oppgaven peker på at lærere oppfatter begrepene som «forutsetninger for å oppnå formålet med faget, å bli aktive samfunnsborgere» (Østberg, 2017, s. 66). Her presenteres også funn om spenningsforhold mellom å forstå begrepene som noe som burde ligge i bunn, og som byggeklosser for forståelse, refleksjoner over begrepenes rolle for elevers agens gjennom forståelse og myndiggjøring, samt hvordan elevers forutsetninger spiller inn på deres evne til å lære begrepene.

Det er en del tidligere forskning som har sett på spesifikke begreper i samfunnsfaget. Rødnes et al. (2021) tok for seg hvordan en lærer arbeidet med begrepet *makt* over flere undervisningstimer i samfunnsfag. I deres studie viser de til hvordan elever kan delta i klasseromsdialog gjennom å anvende egne erfaringer og tidligere lært faginnhold, og hvordan læreres aktive interaksjon med elever kan muliggjøre dialogisk tankegang. Eksempeltimeklarerer hvordan læreren gjennom undervisningen skapte en god forståelse for konseptet makt i samfunnsfaget. Gjennom studien observerte de også at elever begynte å nyansere forståelsen sin og knyttet hverdagslige og vitenskapelige forståelser for begrepet slik beskrevet av Vygotsky (Rødnes et al., 2021). Denne studien så særlig på rollen teknologiske

verktøy spiller for elevers læring og arbeid med begreper, noe som også ble tatt opp i Ark & App-rapporten (Gilje et al., 2016).

I en oppsummering av hennes doktorgradsavhandling og de tre forskningsartiklene som var en del av dette, fant Mathé (2019) at tre aspekter var relevant for elevers konseptualisering av eget *medborgerskap* og begrepene *demokrati* og *politikk*. Jeg vil ta for meg de to første her. Først og fremst oppfordrer hun til at lærere bør være forsiktig med hvordan de forklarer og presenterer disse sentrale konseptene. Hun påpeker at begrepene demokrati og politikk ofte kan være omstridte, og dermed vil et sentralt aspekt av undervisningen være å forstå at hvordan forskjellige begrepsforståelser påvirker elevers opplevelse av deres rolle i samfunnet og hva slags praksis som ligger i deres eget medborgerskap. Det andre funnet er at medborgerskapsundervisningen har mulighet til å treffe flere enn de allerede politisk engasjerte, men at mye av dette er avhengig av elevers positive oppfattelse av faget og kvaliteten på læreres begrepsforklaringer, temaer og perspektivering omkring disse omstridte begrepene. Mathé (2015) har tidligere tatt til orde for at det trengs mer kunnskap om hvilken rolle begrepene skal ha og hvordan lærere innlemmer begrepsarbeidet i undervisningen.

I en studie av Townsend et al. (2012) fant de en tydelig korrelasjon mellom elevers vitenskapelige ordforråd og deres akademiske suksess både i løpet av og etter skolen. Særlig relevant er at de finner empirisk bevis for at et arbeid mot et utvidet vitenskapelige vokabular kan være spesielt viktig for elever med lavere sosio-økonomisk status eller fra minoritetsbakgrunn. Townsend et al. (2012) påpeker derimot i deres konklusjon et økt fokus på vitenskapelig ordforråd ikke nødvendigvis innebærer kun et arbeid mot at elever kan ordene, men også kunnskap om situasjonene og kontekstene der disse begrepene anvendes. Dette kan relateres til spenningsforholdet som påpekes av Hermansen (2019) i hennes masteroppgave angående hvorvidt begrepslæring i samfunnsfaget oppleves som språklæring eller samfunnsfaglæring. Språklig kompetanse kan innebære at begrepene kan bli del av elevers grunnleggende skriftlige og muntlige kompetanse og kunnskap i faget (Hermansen, 2019), at noe muligens burde ligge i bunn (Østberg, 2017). Samtidig er det mindre framtrædende fokus på innholdet, nyansene og overførbarheten i begrepene, noe som Hermansen (2019) forklarer at kan få begrepene til å virke mer ensidige og instrumentelle. Særlig en språklig fremgangsmåte ofte kritisert for å inngå i en puggekultur, der fokuset ligger på at elevene kan gjengi ordene i stedet for å kunne dem.



Slik det kommer til uttrykk ovenfor er det ikke alt for mye forskning som har utforsket begrepene i samfunnsfag. For å gjenta begrunnelsen fra introduksjonen, er mitt ønske med dette prosjektet derfor å se på hvordan lærere og elever forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget. Dette mener jeg kan bidra med nyttig kunnskap til feltet, samtidig som jeg utforsker begrepene noenlunde ulikt enn det fåtalls av tidligere studier som har forsket på fenomenet.

### 3. Metode og datainnsamling

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for studiens forskningsdesign, metodiske tilnærmingen til datainnsamlingen og analysen, og prosessene som inngikk i dette arbeidet. I løpet av dette vil jeg reflektere og argumentere for de forskjellige metodiske valgene som ble tatt. Jeg vil ved kapitlets slutt diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, samt dens overføringsverdi. Deretter vil jeg reflektere over de etiske betraktningene for oppgaven.

#### 3.1. Forskningsdesign

Dette delkapitlet har som hensikt å belyse de sentrale aspektene ved forskningsdesignet. Hovedfokuset vil rettes mot å belyse hvordan selve prosessen fant sted. Valgene som ble tatt og begrensningene for studien, vil bli vurdert og reflektert over løpende, i lys av relevant metodologisk litteratur.

##### 3.1.1. Om prosjektet

Kvalitativ forskningsmetode har som et overordnet mål å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15), og egner seg godt til å samle inn dybdeinformasjon (Ragin & Amoroso, 2019). Jeg ønsket i denne studien å utforske hva lærere og elever forteller om hvordan de forstår begrepenes og deres rolle i samfunnsfaget. Jeg valgte å bruke intervju som datainnsamlingsmetode på grunn av dens egnethet for å «få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13), og fordi den relaterer seg til informantens livsverden og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2011). En kvalitativ fremgangsmåte med intervju som metode virket derfor å passe godt.

Jeg fikk i oppstartsfasen av studien, med støtte fra veileder, god kjennskap til min egen førforståelse (Dalen, 2011). Jeg reflekterte over hvordan mine oppfatninger kunne påvirke slik som intervjuguiden og selve intervjusituasjonene. Det vil si at jeg fikk kjennskap til hvordan min førforståelse kunne bli brukt som et verktøy for å veilede og styrke dialogen som fant sted i intervjuene. Samtidig kan denne førforståelsen også påvirke resultatene og funnene i oppgaven, sammen med hvilke kunnskaper og forståelser jeg utvikler i løpet av studiens gang.

### 3.1.2. Intervju som metode

Valget å bruke intervju som metode medfører også en rekke valg som vil ha konsekvenser for studien. Det første valget falt på å ta i bruk en semistrukturert eller halvstrukturert intervjumetode (Dalen, 2011; Kleven, 2014). At jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, åpnet opp for at jeg kunne stille oppfølgings spørsmål, da særlig for å oppmuntre informantene til å forklare noe ytterligere enn det jeg selv hadde tenkt på og formulert i intervjuguiden, eller for å oppklare misforståelser (Kleven, 2014). En utfordring var at jeg som forsker til større grad kunne påvirke det informanten fortalte utfra en vurdering i øyeblikket, eller at jeg ikke gjennomgående stilte de samme spørsmålene til informantene innenfor de to utvalgene. Jeg var også klar over at erfaringen jeg hadde med å gjennomføre intervju ville være ulik fra det første intervjuet til det siste, og at dette ville påvirke hva slags og hvor gode spørsmål jeg stilte (Dalen, 2011).

#### 3.1.2.1. *Utarbeidelse av intervjuguider*

Intervjuspørsmålene som ble utformet i denne oppgaven, ville på grunn av den semistrukturerte fremgangsmåten relatere seg til ulike temaer for intervjuet. Disse temaene, og spørsmålene som ble utformet, baserte seg på hva jeg ønsket å finne ut, mine forkunnskaper og den teorien jeg hadde fått kjennskap til. Særlig førende i dette arbeidet var også ønsket om å få svar på problemstillingene mine, noe som er et godt utgangspunkt (Dalen, 2011).

Det er to forskjellige intervjuguider for de to ulike utvalgene som deltok i studien. Valget om forskjellige intervjuguider for utvalgene lærere og elever er begrunnet i at jeg var interessert av å finne ut hvordan de relaterte seg til problemstillingene ut fra deres ulike roller i klasserommet. Det ble dermed for eksempel ikke nyttig å stille elever spørsmål om hvordan de planlegger undervisningen av samfunnsfaget og hvordan begrepene går inn i dette. Det er derimot en del lignende spørsmål på tvers av utvalgene, med noen nyanseforskjeller i utformingen og spørsmålstillingen. For lærere sentrerte jeg spørsmålene rundt temaene: (1) begrepenes rolle i planlegging og gjennomføring av undervisning, (2) hvilken rolle begrepene spiller for elevers læring og samfunnsfaget, (3) hva slags sammenheng begrepene har for å vise kompetanse, (4) og hvordan man kan forstå begrepene. For elever sentrerte jeg spørsmålene rundt (1) deres egen erfaring fra undervisning og begrepenes plass i dem, (2)

hvordan de forsto begrepene, (3) hvorvidt de opplevde begrepene som krav for å vise kompetanse i faget, (4) hvorvidt de så på begrepene som nyttige for dem.

### 3.1.3. Kriterier for utvalg og rekruttering

Kriteriene for utvalget i denne studien er basert på en rekke valg. Det første av disse var at jeg ønsket å intervjuere lærere og elever på videregående skoler. Dette var av to grunner: (1) fordi elevene da ville kunne samtykke til egen deltakelse, (2) og jeg antok at begrepenes relevans i samfunnsfagundervisningen ville være tydeligere for dem. Dette medførte at jeg også kun rekrutterte lærere på videregående. Utvalget baserer seg på et bekvemmelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021).

Tre av fire lærere, og dermed tre av fire elever, ble rekruttert gjennom å kontakte ledelse og avdelingsledere på skoler. Det å ta kontakt gjennom portvakter (Gleiss & Sæther, 2021) kan legge til rette for enklere tilgang på informanter, men også hindre denne kontakten. Jeg tok kontakt med 34 skoler, hvor 9 videreformidlet min kontaktinformasjon, 2 avslo, og de resterende svarte ikke på henvendelsen. I videreformidlingen gjennom portvakter var jeg også på at de kunne påvirke hva slags informanter jeg fikk (Gleiss & Sæther, 2021). I nesten alle tilfeller sendte ledelsen mine e-poster videre til deres lærere i samfunnskunnskap. Jeg fikk også et tilbud om å møte opp ved et avdelingsmøte, der jeg fikk videreformidlet kontaktinformasjonen min. Jeg ble satt i kontakt med to av lærerne på denne sistnevnte måten. I kontakt med disse tre lærerne var jeg tydelig overfor dem at de kunne trekke seg når som helst, spesielt fordi jeg hadde kommet i kontakt med dem gjennom portvakter. Jeg var konsekvent i min kommunikasjon med ledelsen at jeg selv ønsket å komme i kontakt og rekruttere informantene, for å ivareta deres anonymitet. Når lærerne hadde tatt kontakt, sendte jeg dem et informasjonsskriv utarbeidet i tråd med retningslinjene fra NSD, og samlet inn samtykke for å bruke intervjuene. Den siste av lærerne ble rekruttert å gjennom direkte kontakt via mail. I dette tilfellet gjorde jeg skolen klar over at jeg hadde tatt kontakt med vedkommende og hva studien innebar, men ikke hvorvidt vedkommende eller elever valgte å stille.

Rekruttering av elever foregikk ved å besøke de ulike lærernes klasser. Lærerne ble dermed portvakter for elevene, men jeg var tydelig overfor lærerne at jeg ønsket å rekruttere elevene selv for å ivareta retten til fritt samtykke (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg presenterte meg for elevene, og fortalte kort om hva prosjektet innebar. Jeg ga så elevene min kontakt

informasjon, for at vi kunne avtalen nærmere. I alle disse tilfellene valgte elever heller å ytre ønsket om å delta høyt i plenum. Det var også mange elever som ikke var villig til å delta i intervju utenfor undervisningstiden, som førte til at de avtalte nærmere med lærerne når intervjuene skulle bli gjennomført. Det ble dermed ekstra viktig å bevare elevens anonymitet i løpet av prosjektets gang. Dette er en av hovedårsakene til at lærerne og deres elever ikke ble knyttet sammen senere i analysen. Jeg var tydelig overfor elevene hvilke rettigheter de hadde, og at de kunne trekke seg uten at læreren ble informert om dette, da spesielt fordi de kunne unnlatte å dele informasjon hvis de trodde portvaktene ville få innsikt i dette (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg sendte elevene et informasjonsskriv, og fikk så deres samtykke til å bruke intervjuene til prosjektet.

#### 3.1.4. Utvalget

Utvalget i studien består av fire lærere og fire elever fra tre forskjellige skoler på det sentrale Østlandet. Lærerne ble valgt gjennom et bekvemmelighetsvalg; de deltok i studien fordi de meldte interesse (Gleiss & Sæther, 2021). De fire lærerne er gitt de fiktive navnene: Ingrid, Sissel, Jens, og August.

Elevene i studien ble rekruttert i de respektive lærernes klasser. Alle elevene er rekruttert fra klasser i samfunnskunnskap. Jeg hadde gjort meg noen tanker om at det kunne være nyttig å knytte de ulike lærerne og elevene sammen i analysen, for å se på fenomenet fra flere sider og sammenligne. Jeg innså derimot at av hensyn for å bevare anonymiteten for lærerne og elevene i studien, ville det ikke være hensiktsmessig å knytte dem sammen. Dette er heller ikke særlig nødvendig for å besvare problemstillingen. De fire elevene er gitt navnene: Lise, Isabel, Syver og Odd.

Her kommer det en kort beskrivelse av lærerne.

**Ingrid** har jobbet som lærer i mer enn tjue år. Hun underviser i samfunnskunnskap, men har også tidligere undervist i andre samfunnsfag slik som sosiologi og sosialantropologi og sosialkunnskap.

**Jens** er lærer i samfunnskunnskap. Han har arbeidet i mer enn ti år som lærer. Han underviser også i språkfag.

**Sissel** er lærer i samfunnskunnskap. Hun har jobbet som lærer i mer enn ti år. Hun har også erfaring fra andre samfunnsfag.

**August** er lærer i samfunnskunnskap. Han forteller at han ikke har så mange års erfaring.

Alle elevene som deltok i dette prosjektet, er elever i samfunnskunnskap. Jeg finner det ikke nødvendig å ytterligere skille dem. Av hensyn til personvern knyttes de heller ikke sammen med sine respektive lærere.

## 3.2. Innsamling av data

Dette delkapittelet vil belyse datainnsamlingsprosessen. Materialet som er brukt i denne oppgaven er hentet fra transkripsjoner gjort av lydopptak av intervjuene med lærerne og elevene i utvalget. Jeg valgte å bruke UiOs diktafonapp for å gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført i en periode på fire uker.

### 3.2.1. Intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført ved skolene som lærerne arbeidet på og elevene gikk på. Intervjuene ble tatt opp gjennom lydopptak, for senere transkribering. I gjennomsnitt varte intervjuene med lærerne 50-60 minutter, mens elevintervjuene varte i 25-35 minutter. Strukturen på intervjuene baserte seg på intervjuguider som ble utviklet for de to forskjellige utvalgene. I disse intervjuene åpnet jeg også opp for videre spørsmål eller endring av strukturen. Dette skjedde hovedsakelig på bakgrunn av min aktive lytting til det informantene fortalte, der det ofte kom uttalelser som var interessante å følge opp gjennom oppfølgingsspørsmål. På denne måten ble intervjusituasjonen til et intersubjektivt foretak (Kvale & Brinkmann, 2021), der både intervjuguide, men også informantenes bidrag og min tolkning av dette la føringer for hva slags spørsmål som ble stilt og hva som ble ytret i samtalen. I noen tilfeller kom det også uttalelser der det trengtes en oppklaring. I flere tilfeller ba jeg også om utdypende forklaringer, for eksempel når lærerne kom med utsagn om hva som var viktig eller riktig for å elevene å kunne. Slike spørsmål er ofte basert på min forforståelse og lesing av aktuell teori (Dalen, 2011). Ved slutten av intervjuene ble også informantene spurt om det var noe annet de ønsket å få frem eller nevne om temaene som hadde blitt tatt opp. Lærerne responderte godt på dette spørsmålet, og alle fire kom med relativt konkrete aspekter ved begrepenes rolle i faget.

### 3.3. Bearbeidelse av datamateriale

#### 3.3.1. Transkribering

Transkribering av datamaterialet fant sted fortløpende rett etter intervjuene. Dette ble gjort for å kunne klargjøre det empiriske materialet for tolkning og analyse, fordi jeg hadde intervjuene friskt i minne, og for å kunne slette lydopptakene fortløpende for å ivareta anonymitet. Det å transkribere skaper noen utfordringer, fordi transkripsjoner må betraktes som en skriftlig form som abstraherer en fysisk samtale mellom to mennesker (Kvale & Brinkman, 2021). En typisk konsekvens er at mening som kommuniseres godt muntlig, ender opp å bli usammenhengende og gjentakende skriftlig, noe som kan gi en feilforståelse av det informantene forteller og virke fordummende (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette var også en utfordring i mitt transkripsjonsarbeid. Jeg valgte å gjengi ordrett i mitt transkripsjonsarbeid, men med noe skriftliggjøring for at meningsinnholdet ble kommunisert godt. Dette innebar for eksempel slikt som å plassere komma og punktum der jeg anså det som riktig, fjerne noen interjeksjoner, sukk, stønn og gjentakende ord. I mange tilfeller ble disse derimot ivaretatt, fordi de var en del av meningsinnholdet i det informantene kommuniserte. I noen tilfeller ble det derimot ikke heller plassert punktum, fordi det ikke var noe tydelig sted å plassere dem. En konsekvens av dette valget er selvfølgelig at transkripsjon er til dels påvirket av min tolkning. Jeg unngikk derimot å endre på den grammatiske strukturen, endre på feil bruk av ord og fylle ut der det manglet, fordi jeg anså dette for å være for inngripende.

Det var dermed tydelig for meg at jeg til dels har fortolket det som blir fortalt av lærere og elever når jeg transkriberte, og at dette kan ha konsekvenser for datamaterialets gjennomsiktighet. Disse valgene er derimot alltid et problem i transkriberingsarbeid, og det er ikke nødvendigvis en spesifikk fremgangsmåte som er riktig (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg forsøkte i transkriberingen å være restriktiv ved å kun endre fra å være ordlydrett til ordrett, men samtidig var på at jeg kommuniserte meningen i det informantene fortalte på en god måte.

#### 3.3.2. Analyse: Kodingsprosessen

Jeg fant tidlig ut at jeg ønsket å anvende en form for innholds-/tematisk analyse av datamaterialet mitt, fordi jeg ønsket å synliggjøre meningsinnholdet i det lærerne og elevene sa om begrepene og deres rolle i faget. Utfordringen var derimot å velge en fremgangsmåte, og etter en lengre vurdering falt valget på analysemetode kvalitativ innholdsanalyse (Schreier,

2012, heretter QCA). Denne analysemetoden er en form for tematisk analyse der fokuset ligger på å systematisere og kategorisere meningen i datamaterialet (Schreier, 2012). Det er en metode som muliggjør at en kan se på spesifikke aspekter ved datamaterialet. Det er ønskelig å segmentere på denne måten fordi QCA har er en reduksjonistisk fremgangsmåte, i at den kategoriserer datamaterialet i en strukturert kodingsramme der hver av kategoriene er abstrakte og generaliserte for å kunne trekke sammen og aggregere lignende datamateriale (Schreier, 2012). Samtidig vil en slik segmentering av intervjuene og transkripsjonene medføre at fortellingen som fortelles blir kuttet ned til enkeltbiter (Kvale & Brinkmann, 2021), og dette er dermed noe en må være klar over når en begynner å presentere funnene.

Sentralt for denne fremgangsmåten er kodingsrammen, eller strukturen du koder datamaterialet gjennom. Denne kodingsrammen er hierarkisk, i at du utvikler kategorier som har kategorier under seg. I dette tilfellet vil disse kategoriene være overkategorier og underkategorier i forhold til hverandre, for eksempel at «elever» har underkategorien «begrepsforståelse», mens «eksempler» er en underkategori av «begrepsforståelse» (se tabell 1 for en visualisering). Kodingsprosessen foregår i to steg. Først utarbeides en kodingsramme uten at noe av datamaterialet plasseres noe sted ut fra en første lesing av det for å få et overblikk over hva det inneholder (Schreier, 2012). Jeg valgte her å skape et tydelig skille mellom lærerne som en kodingsramme og elevene som en egen kodingsramme. Dette var et valg jeg gjorde fordi QCA som metode er ment til å redusere datamaterialet for å gi et godt overblikk over det som ble sagt om temaene, og jeg mener det i forhold til problemstillingene dermed ble nyttig å skille utvalgene. Jeg tenkte også over at datamaterialet var betydelig ulike på grunn av informantenes ulike roller og forskjeller i intervjuguiden. Utvikling av kodingsrammen kan både være deduktiv og induktiv, det vil si en abduktiv prosess (Schreier, 2012). Med dette forstår QCA det som at kodene kan basere seg på min lesing av relevant litteratur, datamaterialet, teori og problemstillingene for oppgaven. Målet med det første stadiet er at kodingsrammen skal kunne få dekket så mye av datamaterialet så nyansert som er mulig. Det er også viktig her at hver av kodene får en dypere beskrivelse enn det enkelte eller de fåtalls av ordene som brukes om dem (Schreier, 2012; Kvale & Brinkmann, 2021), for å skape konsistens over at de samme kodene forstås likt over tid når datamaterialet plasseres i dem i løpet av kodingsprosessen. Et eksempel er at begrepsforståelse ble forklart som følgende:

I denne kategorien inngår det elevene reflekter om over begrepenes rolle i forhold til forståelse. I denne angår ikke deres egen anvendelse og bruk, men heller hvordan begreper (og



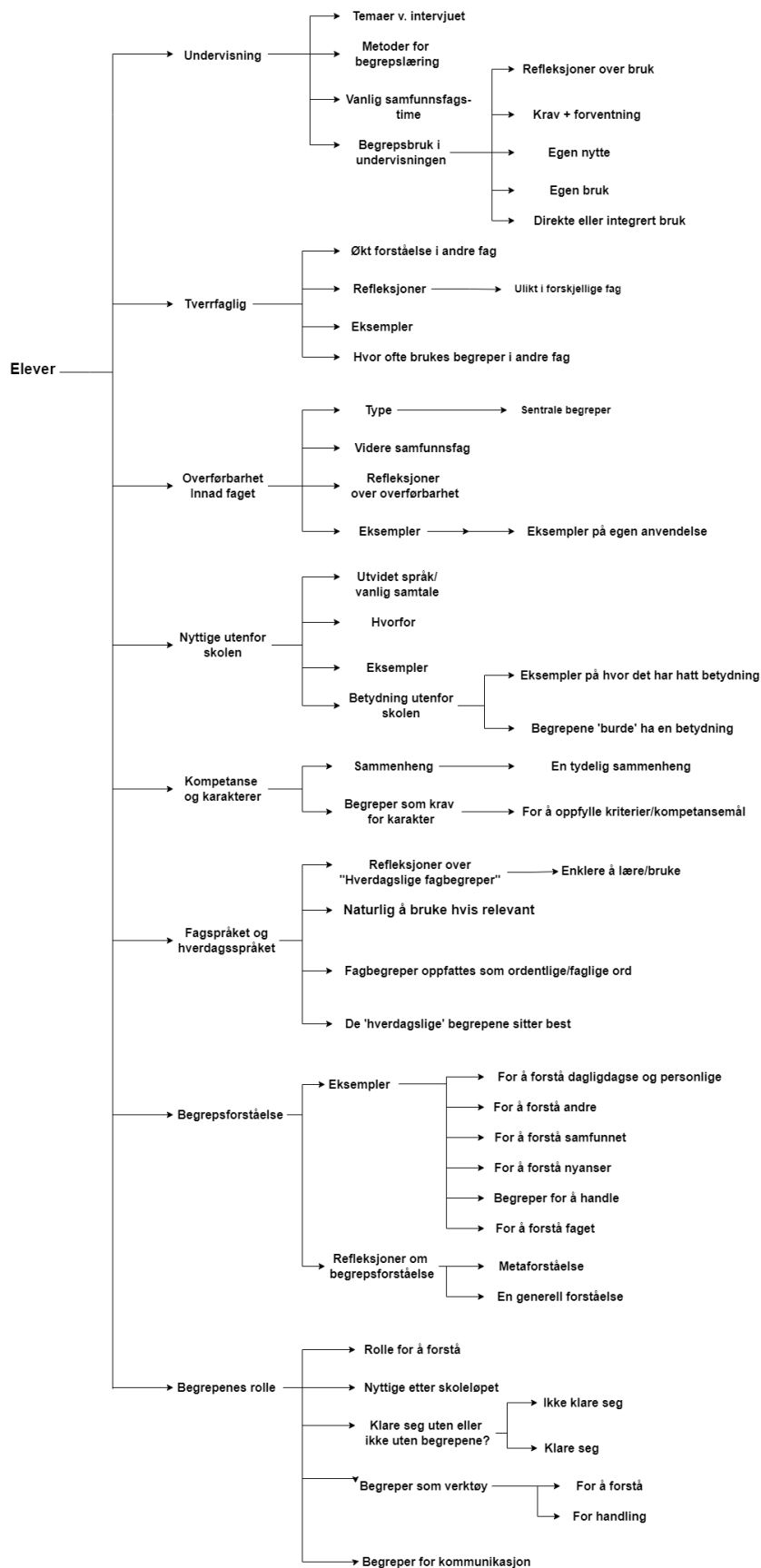
det som er tilknyttet dem) hjelper dem med å forstå noe som kommuniseres til dem eller det de opplever

Det neste steget ville så være å plassere alt datamaterialet i kodingsrammen som har blitt utviklet utfra den første lesingen av datamaterialet og teori. Denne prosessen foregikk i datavareprogrammet NViVo 12. Denne kategoriseringen foregikk i flere runder. Deler av datamaterialet ble ikke dekket godt av de forskjellige kodene, og derfor ble slikt som for eksempel «overførbarhet innad faget» i elevrammen innlemmet som en egen kategori. Dette er en svært vanlig prosess innenfor QCA, i arbeidet mot å skape en god kodingsramme (Schreier, 2012). Det neste steget var så å se på datamaterialet i de ulike overkategoriene, og så plassere dette datamateriale i deres respektive underkategorier. Dermed ble datamaterialet i overkategorier «begrepsforståelse» delt inn i «eksempler» hvor elevens eksempler ble plassert og «refleksjoner om begrepsforståelse» hvor elevens generelle refleksjoner ble plassert. I noen tilfeller ble datamaterialet her flyttet fra en overkategori til en annen overkategori, for eksempel datamateriale i «begrepsforståelse» ble flyttet til «begrepenes rolle», fordi denne kategorien beskrev den spesifikke segmenteringen av datamaterialet på en bedre måte. Denne prosessen med å sortere datamaterialet videre nedover i hierarkiet fortsatte til kodingsrammen var mettet og det ikke var nyttig å segmentere videre for å få oversikt, eller at nyansene i datamaterialet var tilstrekkelig forklart. Målet om metning og nyansering av datamaterialet er to kriterier for kvalitet i kodingsrammer i QCA (Schreier, 2012). Jeg gikk så over hele kodingsrammen og datamaterialet i de forskjellige kategoriene for å sjekke om jeg var fornøyd med sorteringen. Etter 14 dager gikk jeg så igjen over kodingsrammen, for å sjekke om jeg fremdeles var fornøyd med kodingsrammen, i den forstand at de dekket dataene på en god måte. Dette er et av tiltakene Schreier (2012) foreslår for å styrke troverdigheten for at dataene er blitt sortert på en god måte.

### *3.3.2.1. Koding av elevdata*

Kodingsprosessen av elevdata foregikk som beskrevet ovenfor. Denne *elevrammen* baserer seg på relevant teori, min lesing av datamaterialet og intervjuguiden. Slik som en kan se under, endte elevrammen opp i syv forskjellige overkategorier: «Undervisning», «Tverrfaglig», «Overførbarhet innad faget», «Nyttige utenfor skolen», «Kompetanse og karakterer», «Fagspråket og Hverdagspråket», «Begrepsforståelse» og «Begrepenes rolle». Dette var de syv kategoriene som ble skapt for å sortere alt av datamaterialet. Selv om alle kategoriene nødvendigvis ikke var kun skapt på bakgrunn av teori, eller kun på grunn av

problemstillingen, eller lesing av datamaterialet, så er det noen som til større grad var inspirert derfra. Her var særlig «begrepsforståelse» og «fagspråket og hverdagsspråket» skapt på bakgrunn av teoretisk lesing av datamaterialet utfra min forståelse av Vygotskys (1986) poenger. Kategoriene «overførbarhet innad faget» og «tverrfaglig» var mer styrt av lesing av datamaterialet og teoretiseringen til Milligan & Wood (2010), og særlig deres tanker om konsepters kontekstualitet. Kodene «kompetanse og karakterer» og «nyttige utenfor skolen» var også styrt av min lesing av datamateriale, men relaterte seg også en del til Vygotskys teorier og kompetansemålene i samfunnsfaget. Den siste koden «begrepenes rolle» var hovedsakelig basert på lesing av datamaterialet. Kodingsrammen for elever endte opp slik:



Tabell 1: Elevrammen, forklarer hvordan kodingsrammen for datamaterialet som baserte seg på elevintervjuene så ut

### 3.3.2.2. *Koding av lærerdata*

Kodingen av lærerdataene ble gjennomført slik som det er beskrevet overfor. *Lærerrammen* er annerledes enn elevrammen, selv om det er noe likt. Dette er blant annet fordi datamaterialet som baserer seg på intervjuer av lærerne hadde annerledes spørsmål enn elevenes, på bakgrunn av at informasjonen jeg ønsket å hente ut av dem, samt deres forskjellige roller og forhold til fenomenet. Samtidig virket lærerne å ha en større grad av refleksjon på et abstrahert nivå som ikke knyttet seg til spesifikke opplevelser eller erfaringer om begrepene og deres rolle i faget. De åtte overkategoriene jeg endte opp med var alle skapt på en abduktiv fremgangsmåte, med noe variasjon i hvor datanære eller teorinære de var. Kategoriene var: «Begreper og ferdigheter», «Begrepsbruk», «Begrepsforståelse», «Begrepslæring», «Betydningen av å lære begreper», «Kompetanse og begreper», «Lærerens egen undervisning» og «Målet med begrepene». Kategoriene «begreper og ferdigheter», «begrepsforståelse», «begrepsbruk» og «begrepslæring» baserte seg på en lesing av datamaterialet som til stor grad var inspirert av Vygotsky (1986) og Milligan & Wood (2010). Slikt om «betydning av å lære begreper», «kompetanse og begreper» og «målet med begrepene» relaterte seg i større grad til min lesing av datamaterialet, og til dels hva tidligere forskning har pekt ut slik det er beskrevet i introduksjonen og tidligere litteratur. Den siste kategorien «lærerens egen undervisning» baserte seg på min lesing av datamaterialet og intervjuguiden. Intervjuguiden for lærere endte opp slik:



Tabell 2: Lærerrammen, forklarer hvordan kodingsrammen for datamaterialet som baserte seg på intervjuene med lærere ser ut.

### 3.3.3. Analyse: fremstilling av datamaterialet for oppgaven

Når kodingsrammen var blitt utviklet og datamaterialet var sortert og sett over to uker senere, begynte arbeidet med å fremstille datamaterialet for analyse og diskusjonskapitlet i oppgaven. Schreier (2012) påpeker at etter utviklingen av kodingsrammen, er det et poeng å begynne å sammenligne koder for å se om det er noen fellestrekk eller ulikheter som kommer frem. Dette er særlig relevant fordi segmenteringen som er beskrevet ovenfor, kan ha gitt meg en god oversikt over datamaterialet, men samtidig medført at noe av meningen i det informantene fortalte forsvant (Kvale & Brinkmann, 2021).

Det må understrekes her, at denne prosessen er i enda større grad påvirket av oppgavens teoretiske utgangspunkt (for begrepsvaliditet, se 3.4.1). Dette medfører at funnene som blir presentert er preget av teori og begrepsoperasjonaliseringene, og min tolkning av funnene på bakgrunn av denne forståelsen og hvordan jeg tolker dette som relevant for å svare på problemstillingen min (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har derimot også i løpet av oppgavens teorikapittel ofte eksemplifisert og begrunnet hvorfor jeg mener et slik teoretisk utgangspunkt er nyttig for å få innblikk denne problemstillingen.

Jeg hadde allerede i kodingsprosessen begynt å legge merke til noen sentrale tendenser som ville være interessant å utforske videre. Flere av disse ulike empiriske observasjonene gjort tidlig i analyseprosessen kunne knyttes til oppgavens teoretiske rammeverk. Særlig la jeg merke til en tematikk som gikk igjen når jeg sammenlignet lærernes tanker om begrepenes rolle. Særlig gjaldt det kategoriene «kompetanse og begreper» og «målet med begrepene», men også i andre kategorier, ble elevers forutsetninger og behov poengtert av alle lærerne som førende for begrepenes rolle i undervisningen. Denne empiriske observasjonen oppfattet jeg at sammenfalt mye med begrepet *den proksimale utviklingssonen*. Dermed begynte jeg å se på dette videre, og derfra kom også spørsmålene om elevers behov og mål opp som relevante aspekter ved hva som kunne være førende. Dette førte videre til spørsmål om hva disse målene innebar, og her kom igjen en tendens hovedsakelig i kategorien «begrepsforståelse», men også i andre kategorier, om at elevers utvikling av en forståelse som viktigst. Dermed begynte jeg å skrive en fortelling om hva informantene hadde fortalt om disse aspektene, men forstått ut ifra min tolkning av denne fortellingen (Kvale & Brinkmann, 2021). I forhold til problemstillingen var det også her nyttig å dra frem hva lærere og elever forsto begrepene i samfunnsfag som, og dette presenteres derfor i funn og analyse.

### 3.4. Refleksjoner over metode

Johnson (2017, s. 299) påpeker at når forskere prater om kvalitative studiers validitet, handler det hovedsakelig om forskningen er «plausible, credible, trustworthy, and therefore defensible». Det vil si at de slutningene en trekker og fremgangsmåten en har tatt i utvikling av forskningsdesignet og analysearbeidet, virker troverdig. Jeg har løpende gjennom dette kapitlets ulike deler presentert en rekke utfordringer som relaterer seg til dette prosjektets troverdighet. Dette delkapitlet har som mål å presentere ytterligere hvordan jeg imøtekom disse utfordringene i denne studien.

#### 3.4.1. Validitet

En oppgaves validitet handler om studien faktisk måler eller finner ut av det den ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021). I kvalitative og samfunnsfaglige studier handler dette i stor grad om metoden som er brukt passer til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021). Det handler i stor grad om kunnskapen som utvikles i denne studien er gyldig, og jeg forstår dette som en kontinuerlig prosess i prosjektarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har i løpet av det metodologiske kapitlet beskrevet hvordan planleggingen av forskningsdesignet, gjennomføring av intervjuer, transkribering og analyse i studien har funnet sted (Kvale & Brinkmann, 2021). I disse stadiene har jeg kontinuerlig beskrevet og begrunnet hvorfor jeg mener at de fremgangsmåtene jeg har valgt, er passende for å finne ut det jeg ønsker å undersøke.

Det er flere valg som er tatt i løpet av denne studien som påvirker dens funn. Gjennomsiktighet og en tydelig refleksjon over hvordan dette påvirker funnene mine, er et viktig for å vise om studien faktisk har funnet ut av det den undersøkte. Dette er slikt som valgene beskrevet i transkriberingsprosessen, bruken av semistrukturert intervju, valg av intervju som metode, en gjennomsiktig kodingsprosess og hvorfor tematisk analyse var riktig fremgangsmåte, hvorvidt funnene mine relaterer seg til oppgavens problemstilling, og hvorvidt relevant teori forklarer datamaterialet mitt (Schreier, 2012) og hvorvidt funnene mine presenteres på en god og reflektert måte. Det som står sentralt i dette arbeidet, er at alle disse valgene må reflekteres over, vurderes og kontrolleres.

Spørsmålet om begrepsvaliditet er også viktig for denne studien. I denne studien er en rekke begreper definert på bakgrunn av Vygotskys (1986) teoretisering av språk og tanker, med andre bidrag fra Wells (1999), Milligan & Wood (2010) og Mathé (2021).

Operasjonaliseringen av disse begrepene, på bakgrunn av en sosiokulturell forståelse av dem, preger tydelig denne oppgaven. Det som må understrekes i dette tilfellet, er at oppgavens funn og min tolkning av dem, er preget av denne teoretiske lesningen (Kvale & Brinkmann, 2021). I løpet av teorikapittelet har jeg forklart og eksemplifisert hvorfor jeg forstår at en slik teoretisk linse er en god fremgangsmåte for å forstå og tolke hva lærerne og elevene i studien forklarer angående hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget.

### 3.4.2. Reliabilitet og objektivitet

En studies validitet, spesielt i kvalitative sammenhenger, relaterer seg mye til studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2021). Reliabilitet handler om det er konsistens og troverdigheten til resultatene i studien og forskeren som har tolket dem (Kvale & Brinkmann, 2021). Spesielt sentral i intervjuer står spørsmålet om forskerens subjektivitet og påvirkning på forskningsresultatene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har i løpet av den metodologiske delen av oppgaven forsøkt å beskrive de valgene jeg har tatt og utfordringene jeg har møtt på, da spesielt i forhold til intervjuguiden, innsamling av data og bearbeidelse av datamateriale. Dette relaterer seg til min refleksivitet løpende gjennom studien og mitt eget forhold til datamaterialet. Gjennom denne fremstilling har jeg forsøkt å tydeliggjøre hva jeg har gjort, slik at leseren selv kan vurdere om det er en konsistens mellom det jeg har utforsket og de funnene jeg kommer med. Dette relaterer seg til evne til å vise refleksivitet over min egen rolle i studiens gjennomførelse i ettertid. Dette med mål om at leseren skal få tilgang til å vurdere prosjektets og funnenes troverdighet.

Reliabilitet er et viktig aspekt ved en forskningsstudie, men samtidig kan det gå på bekostning av variasjon og kreativitet (Kvale & Brinkmann, 2021). Eksempelvis i denne studien vil dette være hvordan valget av en semistrukturert fremgangsmåte for intervjuene medfører variasjon i datamaterialet, fordi jeg følger opp med oppfølgingsspørsmål eller ønsker å oppklare misforståelser, da på bekostning av spørsmålenes konsistens på tvers av intervju. I motsetning var tiltaket om å gå over kodingsrammen flere ganger, også flere uker senere, et tiltak for å styrke denne kodingsrammens reliabilitet ved å sikre konsistens mellom transkripsjonene av intervjuene og kategoriseringen av dem (Schreier, 2012). Et annet aspekt er dialogisk intersubjektivitet i en intervjumessig sammenheng. Her har jeg særlig vært opptatt av refleksjon rundt min fortolkning i den intersubjektive samtalen og min rolle som forsker i forhold til informantene. Særlig sentralt er det å tydeliggjøre hvordan denne



situasjonen kan påvirke funnene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har her forsøkt å beskrive disse valgene i på en tydelig og gjennomiktig måte.

### 3.4.3. Overføringsverdi

Mitt ønske i denne studien er å bidra til kunnskap om lærere og elevers tanker om begrepene og deres rolle i faget. Datamaterialet som brukes i denne kunnskapsutviklingen er basert på et mindre utvalg, og er ikke et sannsynlighetsutvalg. Dette medfører at studiens funn ikke statistisk kan generaliseres, men samtidig vil den kvalitative undersøkelsen ha noe overføringsverdi (Larsen, 2017). Denne studiens overføringsverdi relaterer seg hovedsakelig til en fyldig beskrivelse av fremgangsmåten for hvordan studiens datamateriale og kunnskap er blitt samlet inn og utviklet, hvor blant annet utvalget og rekrutteringen har blitt beskrevet eksplisitt (Johnson, 2017). Samtidig må det understrekes at studien beskriver noen lærere og elevers fortellinger om hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget, for å så se dette i lys av Vygotskys (1986) teori om språk og tanker. Hvorvidt funnene i oppgaven er overførbare og gyldige hvis et annet teoretiske perspektiv anvendes eller utvalg undersøkes, er uvisst, og må bedømmes av den enkelte leser.

### 3.5. Ethiske betraktninger

Ifølge Befring (2015, s. 29) skal forskning «være forankret i anerkjente etiske verdier» kalt forskningsetiske prinsipper. Først og fremst handler dette om å være ryddig og ærlig i løpet av hele forskningsprosessen. Dette innebære å være ryddig og tydelig i fremstillingen av forskningsprosessen og datamaterialet, for å ikke hindre leseren fra å vurdere funnenes troverdighet. Av disse prinsippene, står særlig noen forskningsetiske normer som relaterer seg til individene som deltar i studien sentralt (Befring, 2015; Dalen, 2011). Blant disse er retten til informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse (Befring, 2015). Et særlig hensyn må også rettes barn som ekstra sårbare (Dalen, 2011; Befring, 2015)

Denne studien har fått godkjenning av NSD etter en tydelig gjennomgang og beskrivelse av hvordan innsamling og bearbeidelse av data skulle gjennomføres. Denne godkjenningen tydeliggjorde at disse normene for personvern ville bli opprettholdt, samt en tydeliggjøring av krav fra NSD for hvordan jeg skulle gå frem i denne studien. Slik jeg har beskrevet ovenfor, har jeg i denne studien tatt i bruk UiOs Diktafonapp og slettet disse opptakene etter transkripsjon. Begge disse tiltakene var del av innmeldingen til NSD og ment for å styrke studiens personvern. I løpet av det metodologiske kapittelet for denne studien har

jeg også beskrevet de situasjonene som har oppstått der disse normene krevde ekstra varsomhet fra meg som forsker, eller det var behov for tydelige tiltak for å ivareta informantenes rettigheter og interesser. Disse tiltakene er blant annet: tydelig og informert samtykke, minimering av portvaktens involvering, tydeliggjøring av retten til å trekke seg og en konstant refleksjon av min rolle overfor informantene, da særlig elever. Jeg måtte løpende gjennom studien vurdere særlige behov rettet mot elevenes rettigheter, spesielt på grunn av deres forhold til portvakter i studien og et eventuelt asymmetrisk maktforhold til meg som forsker, basert på våre roller.

I innsamling og bearbeidelsen av datamaterialet har jeg også vært tydelig ovenfor meg selv å betrakte intervjupersonene som unike mennesker som deler sin mening. Det har vært tydelig for meg at det er disse informantenes meninger som jeg ønsker å få frem, og ikke nødvendigvis bare svar på mine spesifikke spørsmål. Dette handler til stor grad om å ivareta den «kvalitative forskningens løfte om å være fleksibel og sensitiv ovenfor de enkelte elementene i situasjonen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189).

## 4. Analyse og diskusjon

Dette kapitlet presenterer og diskuterer hovedfunnene i studien. Kapitlet er delt i to hoveddeler. Den første delen, 4.1. «hvordan forstås begrepene i samfunnsfag», belyser og forklarer hvordan lærerne og elevene i studien forteller at de forstår begrepene i samfunnsfag og deres nytteverdi. Den andre delen, 4.2. «begrepenes rolle i undervisningen», presenterer det lærerne og elevene forteller om begrepenes rolle i undervisningen av faget og hva som påvirker dette. Særlig viktig her er hvordan alle lærerne i studien forklarer at det oppfatter at elevens forutsetninger og behov helst burde være førende for begrepenes rolle. Lærerne vektlegger i dette arbeidet begrepsforståelse og konseptuell forståelse som førende mål for undervisning, men med noe variasjon i hvordan dette finner sted i undervisningen. Dette går over i en opplevd konflikt hos noen av lærerne i studien mellom et fokus på å bruke og lære begrepene for å forstå, og det at elevene skal lære dem for å bevise kompetanse underveis og etter undervisningens løp.

### 4.1. Hvordan forstås begrepene?

Dette delkapitlet er delt opp i to deler. Først forklarer jeg hva lærerne og elevene i studien forteller at et begrep er og hvilken betydning de har i samfunnsfagene spesifikt. Deretter forklares hva lærerne og elevene i denne studien tenker om begrepenes nytteverdi for elevene og for deres egen del respektivt. Det vil være steder i løpet av delkapitlet hvor jeg vil anvende lærer og elevinformanter om hverandre, og i disse tilfellene vil jeg tydeliggjøre hvilket utvalg informantene er fra.

#### 4.1.1. Begreper i samfunnsfag, hva er de?

I løpet av intervjuene med informantene ble alle stilt spørsmålet om «hva er et fagbegrep?» eller «hvordan er din forståelse av hva et fagbegrep er?». Dette er interessant å belyse fordi det kan gi oss innsikt i hvordan lærerne og elevene forstår begrepene, og en kan dermed diskutere hvilken rolle de skal ha på bakgrunn av dette. Jeg har identifisert fire innfallsvinkler for «hva er et begrep?». Disse er: begrepene i samfunnsfag kan forstås som fagets eget *språk*, som elevene burde «eie» for å få tilgang på fagets innhold og måter å forstå på; begrepene er *virkemidler* i utvidelse av forståelse for konsepter, ved at de er symboler som kommuniserer meningsinnhold; begreper er ord som varierer i størrelse, på bakgrunn av hvor mye som kan *generaliseres* om dem; for et flertall av elevene oppleves begrepene som

*nøkkelord* som forklarer sentrale temaer og hjelper dem med å forstå det innholdet de skal ta for seg.

Den første innfallsvinkelen var noe lærerne Ingrid og Jens særlig fokuserte på i forklaringene deres av hva begrepene er. De forklarer at begrepene kan forstås som samfunnsfagets eget språk, som hjelper elevene med å uttrykke seg og forstå faget på en presis måte. Særlig Jens la trykk på at begrepene kan forstås som fagets eget språk:

Jens: I samfunnsfag, på den ene måte ville jeg forklart at begreper er: hvis samfunnsfag hadde vært et språk, ett eget språk, hadde begrepene vært vokabularet til det språket. Det er rett og slett de ordene elevene må forstå for å snakke om og eie et tema som er innenfor samfunnsfag.

Jens, som har erfaring som språklærer, er opptatt av at begrepene må eies av elevene fordi det gir dem tilgang på fagets innhold og mulighet til å kunne forklare seg for andre. I den forstand blir begrepene *dialogiske verktøy* (Vygotsky, 1986) som muliggjør at elevene kan snakke om og eie en samfunnsfaglig måte å forstå et tema på (Lemke, 1990; Mathé, 2021). Ingrid forklarer det som noe som kan «hjelp til å uttrykke ting mere presist da» i kommunikasjon med andre. I en forståelse av begrepene som symbolene (Vygotsky, 1986) i et samfunnsfaglig språk, kan en tenke at det også ligger en antakelse om at det brukes til å formidle mening mellom forskjellige personer. De hjelper som Ingrid påpeker: «at du selv kan bli bedre forstått hvis de prater eller skriver forstår disse begrepene, men også det at du selv kan få en mer presis forståelse av det du blir informert om». Dermed blir begrepene til en viss grad også *medierende verktøy* (Vygotsky, 1986) som kommuniserer innhold mellom deg og andre. Slik blir det å «eie» begrepene noe som muliggjør at en får kommunisert ens tanker til andre. Dette er noe sosiokulturell teori er opptatt av at er en sentral rolle for begrepene, det vil si at de muliggjør kommunikasjon og sammenfallende forståelse mellom forskjellige personer (Wells, 1999; Vygotsky, 1986).

Dette går over til det andre aspektet av det Jens forklarer, nemlig at begrepene er ordene elevene må forstå for å «eie» et tema. I denne forstand blir det ikke bare nødvendig å kunne ordene, men også forstå hva de betyr og innebærer. Dette er i tråd med funn fra tidligere forskning som viser til en korrelasjon mellom besittelse av vitenskapelige begreper og tilgangen på fagets innhold slik den er forstått av fagdisiplinen, men at dette også helst burde innebære hva disse ordene betyr (Townsend et al., 2012).

I all hovedsak virker Jens og Ingrid å være fokusert på begrepene i den rollen de spiller som medierende verktøy og dialogiske verktøy (Vygotsky, 1986), hvis en forstår dem ut ifra oppgavens teoretiske rammeverk. Ingrid forklarer også at hun legger en annen betydning i begrepene; gjennom læring av begreper i samfunnsfaget forsøker en å forstå samfunnet på en egen samfunnsfaglig måte. Samfunnsfaget inneholder et fagspråk som skiller seg fra andre fag, fordi de, slik hun forklarer, beskriver «omgivelsene våre på en ny måte», og at begreper skiller seg mellom forskjellige fag. I den forstand er begrepenes rolle i samfunnsfag også det at en skal bli del av en viss «community of communication» (Lemke, 1990, s. 13).

Den andre innfallsvinkelen, at begrepene kan forstås som virkemidler for å utvikle forståelse av konsepter, fremmes hovedsakelig av læreren August. Han forklarer at han forstår begrepene som «at et begrep er et symbol for et tankeinnhold. Et meningsinnhold.». Dette kan tolkes som at han forstår begreper som *medierende verktøy* som kommuniserer mer mening enn kun et ord (Vygotsky, 1986). August forklarer også at begrepene kan forstås som virkemidler i utviklingen av konsepter, som han nevner som en av de viktigste målene med undervisningen: «det jeg egentlig sikter på å få lært elevene det er konsepter». Han forklarer også at begrepene er kontekstuelle, at «det samme ordet vil ha forskjellige betydninger avhengig av hvilke kontekster de blir brukt i», men samtidig er «begreper ganske definerte». I deres kapasitet som virkemidler for å utvikle forståelse, påpeker han også at begrepene av og til må besittes hvis konseptet som blir tatt for seg er tilstrekkelig abstrakt, at det å bruke dem er viktig for å kunne utvikle ferdigheter, men også at begreper har nyanser i seg som kan være viktig for elevene å forstå. Det August forklarer om begrepene og hva de er i samfunnsfaget, kan ses i lys av tankegangen til Vygotsky (1986), om at gjennom begrepene så utvikler elever forståelse:

F: Hva tenker du betydning av begreper er i samfunnsfaget? Hvilken rolle har de i samfunnsfaget?

August: I samfunnsfaget så tenker jeg jo på det som, de er byggeklosser på en måte da i byggingen av forståelse. Sånn jeg tenker på fagbegrepene som virkemidler, de er ikke så mye et mål i seg selv, som et middel for å utvikle forståelse av samfunnsfagets elementer.

Det virker som at August forstår begrepene som noe som representerer konsepter. Han kommer også videre inn på begrepenes og konseptenes rolle i forhold til Milligan & Woods (2010) tre poenger angående konseptuell forståelse, nemlig at begreper kan være

kontekstuelle, omstridte og preget av valg. Han forklarer at det kan være viktig for elever å utvikle en god forståelse av hva et begrep innebærer. Han bruker et eksempel med begrepene «opposisjonell» og «terrorist» og forklarer at det ene ordet i dette tilfellet vil bære mer negative assosiasjoner fordi den begrepsforståelsen en har om det er negativt ladet – og uten et videre arbeid med å være kritisk til begreper, eller å forstå nyanser i det:

August: [...] kan en i mye større grad ta et steg tilbake og se om noen bruker begrepet terrorisme her nå fordi det er en presis beskrivelse av hva som skjer, eller brukes det her fordi den personen som anvender det begrepet ønsker at jeg skal ta innta en bestemt posisjon i forhold til den personen jeg snakker om

Det kan virke som at for August kan ikke begrepene, her i samfunnsfag, bare være *medierende verktøy* (Vygotsky, 1986), men at en også kanskje burde bevege seg videre til å forstå dem konseptuelt. Det vil i like stor grad være viktig å utvikle en kritisk evne til å forstå hvordan en forstår dem (Wells, 1999). Utfordringen han legger ekstra vekt på her, er at elever kan erfare at noen bruker et begrep i kommunikasjon med tilsiktet feil, selv om det også kan tenkes at dette kan være utilsiktet, som får dem til å assosiere en negativ forståelse til noe. Fordi begrepsforståelsen ikke er tilstrekkelig utviklet, kan en ikke bli klar over at dette nødvendigvis ikke er det riktige ordet å bruke. Dette er et poeng i det Fjeldstad (2009a; 2009b) hevder er en viktig side ved begrepene og definisjoner; at læring av begreper kan hjelpe til at elever blir kritiske til andres forståelse av disse begrepenes meningsinnhold og deres verdensanskuelser.

Den tredje innfallsvinkelen, at begrepene er generaliserte ord av ulike størrelser, baserer seg på læreren Sissel sin forståelse av begrepene i samfunnsfag. Hun forklarer at begrepene i samfunnsfaget symboliserer noe med mer eller mindre innhold. Hun viser til eksempelbegrepene «demokrati» og «sosialisering», der hun opplever førstnevnte som «større». Fra Vygotskys (1986) forklaringer kan en tolke dette som at noen begreper innebærer mer, fordi de dekker mer innhold eller betegner et konsept som er mer generalisert. Logisk sett kan begreper slik som *rolle* og *identitet*, forstås som respektivt underordnet og overordnet hverandre hvis man arbeider ut fra konseptet *identitet*. Samtidig er det vanskelig å måle hvilke begreper som er størst, og visse begreper kan brukes både alene og sammen med hverandre. Hvis en tar utgangspunkt i begrepet «demokrati», som Sissel bruker, kan en utvikle en forståelse for det gjennom å arbeide med *demokratiske verdier*, men samtidig er det mange aspekter ved begrepet *verdier* som ikke handler om *demokrati*.

En alternativ tolkning av Sissels forklaring kan være at noen begreper tar større plass i hennes undervisning og fagets innhold, og dermed blir større begreper. Hun forklarer eksempelvis at hun fokuserer på noen begreper mer enn andre i sin undervisning. I undervisningsmessig sammenheng kan det tenkes at visse konsepter og begreper ilegges mer mening, fordi de oppfattes som viktigere å lære, tolke og forstå for elevene. Igjen kan en bruke konseptet demokrati, som skal ha en tydelig plass i undervisningsløpet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017), og som er et av samfunnsfaget kunnskapsnoder og temaer spesifikt (Ryen et al., 2021). Det kan tenkes at konseptet demokrati ikke vektlegges like mye innenfor andre samfunn, andre fagfelt eller i andre tidsperioder. Av denne grunn vil ikke konseptet jobbes like mye med og dermed vil ikke ulike begrepsforståelser, mening og kontekster muligens knyttes til det. Denne opplevde størrelsen av hva et begrep er, kan likeså være preget av hva et samfunn verdsetter og anser som viktig og hvilke valg læreren tar i undervisningen (Milligan & Wood, 2010). Dette er en interessant implikasjon, fordi det gir en forklaring på hvordan en kan forstå hvilke forutsetninger elever har på bakgrunn av tidligere kunnskap, behovene en som lærer ser, målene en opplever at elevene skal oppnå gjennom samfunnsfagundervisningen, og hvilken rolle de samfunnsfaglige begrepene skal ha i dette. Sissel forklarer at hun forstår at noen begreper er mer avansert enn andre, noen er mer nødvendige enn andre og noen er helt essensielle for elevers ordforråd. Hvordan hun forstår hva et begrep er, hvilke som er nyttige og hvilken rolle de skal ha i samfunnsfag, er helt avhengig av hva hun opplever som elevers behov og forutsetninger. Hun stiller seg samtidig svært kritisk til et for stort fokus på å kunne bruke begreper, og viser til et eksempel fra hennes egen undervisning:

[...] man jo tenke seg at hvis en forstår et begrep, for eksempel begrepet demokrati, det har de god kontroll på. De vet jo forskjellen på et demokrati og et diktatur, men de kan jo ikke ordlegge seg at det kanskje vil tilfredsstillende en ekstern sensor.

Sissel forklarer at hun ikke alltid ender opp med å fokusere på at elevene skal kunne begrepene elevene lærer om i samfunnsfagundervisningen, spesielt fordi hun opplever at selv om elevene forstår forskjellen mellom begreper slikt som diktatur og demokrati, vil de ikke alltid prestere å bruke ordene for å bevise denne forståelsen. I den forstand kan en forstå det slik at hun stiller seg kritisk til tankegangen om en undervisning hvor elevene eier begrepene. Det er heller forståelsen rundt og mekanismene bak ordene hun ønsker at de skal forstå, slik hun forklarer det senere i intervjuet. Hun trekker her frem konflikten mellom det hun opplever som nyttig eller viktig for elever å lære, men som nødvendigvis ikke vil «tilfredsstillende en

ekstern sensor». Denne konflikten mellom å undervise det lærerne opplever som elevenes behov, eller for å *bevise* kompetanse, er noe som vil bli tatt opp senere.

Den fjerde innfallsvinkelen jeg observerte, at begrepene er nøkkelord som forklarer temaet, baserer seg på hva elevene forklarer «hva er et begrep?». Hovedsakelig forklarer elevene at de forstår begrepene som «nøkkelord» eller som *ord* som hjelper dem å forstå temaet, de er *medierende verktøy* i den forstand at de forklarer tidligere erfaringer og refleksjoner som er gjort om noe. Disse ordene kan både være samlende, altså at de tar for seg mange forskjellige forståelser, men er også presise forklaringer av hva elevene tar for seg. Dette var et syn som ble fremmet av Lise, Isabel og Syver. For den siste av elevene, Odd, la han også vekt på at begrepene var nøkkelord som forklarte temaer, men han ila også begrepene en mer operativ rolle (Østberg, 2017), i den forstand at han selv forsto det slik at han kunne bruke dem for å forstå noe.

Når Isabel blir spurt «hva er et fagbegrep», forklarer hun det slik:

Isabel: For meg hva fagbegrep er? [lang pause] Jeg vil si at et fagbegrep er noe som kjennetegner til temaet vi jobber med. Viktige ord, eller noe viktig som ... hvordan skal jeg forklare det? Det er jo det som forklarer temaet da, det er på en måte et nøkkelord, vil jeg si. For det temaet vi skal ha, for eksempel som jeg nevnte hva er maktfordeling, da starter, det gir en oversikt om hva vi kommer til å ha om i det temaet. Det gir oss en oversikt

Isabel forteller at begrepene er ord de lærer som hjelper med å forklare temaet. Hun påpeker også at når læreren for eksempel bruker begrepet «maktfordeling», får hun relevante assosiasjoner til dem og forstår derfor hva de skal ha om. Hvis en skal forstå dette ut fra Vygotsky (1986), kan dette være fordi hun allerede har en tilknyttet forståelse for konseptet «maktfordeling». Når de her skal knytte ny forståelse til det, i en ny kontekst, vil hun ifølge Vygotsky (1986) mest sannsynlig assosiere den nye konteksten og forståelsen av begrepet til hennes konsept om det. Hvor bra hun får til å knytte sin tidligere forståelse til å forstå noe nytt, faller innenfor hennes konseptuelle forståelse. Det er derimot vanskelig å bevise at dette finner sted, men det at hun allerede har noen assosiasjoner til begrepet fra før av, tyder på at dette kan ha funnet sted tidligere. Hun forteller videre at fordi samfunnsfaget er et så stort fag, så er begrepene nødvendige for å forklare temaene de tar for seg.



Både hun, Odd og Syver forklarer at de opplever at det er hyppigere bruk av fagbegreper i samfunnsfaget enn i andre fag. Spesielt Syver forklarer at han forstår at det er en hyppighet i samfunnsfaget:

Syver: Et fagbegrep for meg er et ord som vi lærer i ett eller annet fag, som spesielt i samfunnsfag, som går mye på det temaet vi har om da. Jeg synes kanskje ikke at det er så mange fagbegreper i de andre fagene, kanskje matte. Synes kanskje det er for det meste er det i samfunnsfaget, når sånne lister med fagbegreper på slutten av boken og sånt.

F: Hvilken rolle er det fagbegrepene har i samfunnsfaget da?

Syver: Det er jo mye andre ord da, veldig samlende ord og spesifikke ord for ting i hverdagslivet. Sånn mandater for eksempel, ta det igjen, i stedet for å si «personer som jobber på Stortinget», så kan man si mandater eller på en måte bryte det litt ned

Syver forklarer at han ser en hyppigere bruk av fagbegreper i samfunnsfaget enn i andre fag. Når han forklarer hvilken rolle de spiller i samfunnsfaget, forklarer han at det kan være samlende ord, men også spesifikke ord. Hvis en tolker han ut fra det teoretiske rammeverket, trekker han frem både begrepene rolle som generaliserte ord som dekker mange forskjellige meninger og måter å forstå noe på (Vygotsky, 1986; Milligan & Wood, 2010), men også ord som kan være med på å hjelpe med å beskrive ting mer presist (Mathé, 2021). I eksemplet til Syver så forklarer han at å bruke begrepet «mandater» for å forklare «personer som jobber på Stortinget» vil gjøre han mer presis i det han forklarer. Han kan bruke begrepene som dialogiske verktøy, under forutsetning om at andre forstår han, som hjelp til å uttrykke seg mer presist, slik læreren Ingrid forklarer over. Samtidig kan en også tolke hans poeng om begrepene som «samlende» ord, i den forstand at de kan brukes i flere kontekster. Mandater som et begrep, vil ikke nødvendigvis kun betegne eller bety «personer som jobber på Stortinget», selv om det kan være den mest relevante assosiasjonen som Syver får, fordi det kan tenkes at når han har arbeidet med begrepet mandater i samfunnsfaget vil dette plasseres i en norsk kontekst, derav «personer som jobber på Stortinget». Dette relaterer seg til den andre tolkningen av det Sissel forklarte lengre oppe og det Vygotsky (1986) og Wertsch (1991) forklarer rundt generalisering av ord, at begreper, språk og den meningen de ilegges, preges av de sosiokulturelle rammene de defineres i og forsøker å beskrive.

Den siste av elevene, Odd, forklarer også at begrepene hjelper en med å forstå et tema på en bedre måte; at det gir «mer mening». Samtidig drar han det også videre til at begrepene

er noe som en kan bruke for å forklare spesifikke sider ved et større tema eller de ulike kontekstene som et konsept kan forstås fra. Begrepene får i en slik forståelse en mer operativ side, i den forstand at de utvikles for å skape mer forståelse:

Odd: Det er et ord som kan reflekteres, vi har snakket mye om, på en måte være et underordnet tema som vi snakker, for eksempel diskriminering så kan man jo ta kvinnerollen, og tenke ut fra det, en kan tenke forskjellige ting. Det er en underoverskrift til å snakke og reflektere om et tema.

F: Er det et verktøy for å snakke om et tema?

Odd: Det er hvert fall det jeg bruker det til noen ganger

Det virker som at Odd forstår begrepene som verktøy som forklarer temaer i samfunnsfaget. Eksemplet over viser til hvordan han tenker at man kan forstå «diskriminering» ut fra «kvinnerollen». Det kan tenkes at han her bruker begrepet «kvinnerollen» og det konseptet det representerer, for å forklare aspekter ved konseptet «diskriminering». Når han bruker de to begrepene om hverandre, «reflekterer» han over temaet. I den forstand arbeider han med et konsept gjennom en ferdighet, og utvikler denne konseptuelle forståelsen ved å knytte det sammen med et annet konsept fordi han anvender disse begrepene og begrepsforståelsene han har av dem sammen. Ut fra Vygotskys (1986) perspektiv kan dette være en nyttig måte å utvikle forståelse og ferdigheter til å forstå.

Kort oppsummert virker det som at svaret på «hva er et begrep?» varierer. Hvis en forsøker å sammenfatte de fire skisserte måtene å forstå begrepene i oppgavens introduksjon, virker det som at informantene i denne studien forklarer begrepene som en måte å forstå ulike temaer i samfunnsfagene eller noe på en samfunnsfaglig måte. Det er litt ulike innfallsvinkler, men det virker som at målet i all hovedsak handler om å forstå. Sissel skiller seg litt ut fra de andre her, ved at hun opplever begrepene som ord av ulike størrelser, men det er uvisst om hun her referer til dem som del av en større hierarkisk struktur, at de tar større plass i faget eller begge. Hun stiller seg også kritisk til begrepene som noe elevene må lære, så lenge de forstår fagets elementer og temaer. Spørsmålet blir, slik Jens forklarer, om det er mulig for elevene å *eie* faget uten å bruke begrepene, men Sissels problemstilling reiser noen spørsmål som vi skal ta for oss i del 4.2.. Det virker som de andre lærerne og elevene relaterer hva et begrep er til at det er noe som forklarer og kommuniserer temaer og konsepter i den mer *medierende* rollen som begrepene kan ha. Det er også en tendens blant noen av lærerne og en

av elevene å forstå begrepene som operative verktøy for utvikling av videre forståelse, i tillegg til ferdigheter, da muligens mer rettet mot deres evne til konseptuell forståelse. Dette gjelder særlig lærerne August og Ingrid, samt eleven Odd.

#### 4.1.2. Begrepenes nytteverdi

I dette delkapitlet ønsker jeg å belyse hva lærerne og elevene i denne studien respektivt tenker at elevene får ut av å jobbe med begrepene. Det er fire ulike distinksjoner som jeg vil trekke frem. Det kan også poengteres her, at dette ikke er en uttømmende eller definitiv liste for hva som kan være begrepenes nytteverdi, men bare de mest relevante poengene fra intervjuene med lærere og elever. Først og fremst opplever noen av lærerne og elevene at begrepene hjelper med å sette ord fenomener ved samfunnet som de selv opplever, e at begrepene kan skape forståelse for det som skjer dem. Dette perspektivet er det mange av elevene som forklarer at de har relevant erfaring med. Et annet perspektiv er at begrepene kan hjelpe til med å forstå ens muligheter for handling, fordi elevene er bevisst på og forstår samfunnet. Et tredje perspektiv er at begrepene er nyttige fordi de hjelper elevene til å utvikle en konseptuell forståelse, der de kan både bruke sin begrepsforståelse, men også ferdigheter de har utviklet, til å forstå noe nytt. De bruker fagets måter og metoder for å forstå konsepter i faget. Det fjerde perspektiv er at begrepene kan være nyttige for å kunne være kritisk til det som blir kommunisert til en.

Perspektivet om at begrepene i samfunnsfag var nyttige fordi det gjør at elevene kan sette ord på sine erfaringer, var et poeng som ble nevnt av flere av elevene i studien:

(1)

Syver: Fordi ting har navn, ting har et navn. For å forstå, et ord! Da må man på en, for å forstå, må man også gjerne vite hva det heter. Hvis man vet hva det heter, kan man bruke det i dagligtalen når man snakker om det. Fra radioen, fra tven, der bruker de fagbegreper. Da får man en veldig mye større forståelse av verden og livet rundt deg.

(2)

F: Har du noen eksempler på hvor det har vært nyttig?

Lise: Ja, jeg så på nyhetene. Nyhetene var på når vi spiste middag, og så overhørte jeg det. Da bare registrerte jeg hva de sa, for da snakket de om forskjellige kulturer. De brukte ikke ordet egosentrisk, men jeg skjønnte at det det var, det det handlet om.

Syver forklarer her at det er en sammenheng mellom det å forstå hva noe er og vite hva det heter. Han opplever at han ser fagbegreper flere steder i hverdagen, og gjennom da å ha kjennskap til dem får han en mye større forståelse for verden og livet rundt seg. Slik som Lawrence et al. (2015) påpekte i deres studie, kan begrepene være nyttige for å skape en generell forståelse for ens hverdag. Dette er også et poeng som gjøres av de resterende elevene. I denne sammenhengen hjelper begreper med å sette ord på erfaringer og opplevelser som elever gjør om samfunnet (Wells, 1999). Begrepenes nytteverdi kan være at de hjelper til å sette ord på og forklarer erfaringer og opplevelser elevene gjør i sin hverdag, fordi elevene enten knytter opplevelsen til et ord eller har relevante assosiasjoner til et begrep som blir brukt, og dermed får en «større forståelse» slik Syver ordlegger seg. Det er flere lignende eksempler i det Lise forklarer i løpet av elevintervjuene. Lise viser til et eksempel fra da hun hørte på nyhetene, der hun forsto hva de pratet om fordi hun overhørte begrepet «egosentrisk» når de pratet om «kulturer». Det er mulig at hun mente å bruke begrepet *etnosentrisk* i dette tilfellet, med det virker som at hun fikk relevante assosiasjoner som hjalp henne med å forstå. Dette eksemplet kan også både være et argument for hvorfor begrepene er noe elevene helst burde *eie* for å være presis og forstå fagets temaer slik Jens poengterer, men også et argument for hvorfor det ikke er så viktig å kunne begrepene i dialog så lenge en forstår hva de innebærer, noe vi skal utforske ytterligere lengre nede i delkapitlet.

Synet om at begrepene hjelper elevene med å forstå, er noe som flere av lærerne i studien påpeker, men særlig læreren Ingrid og eleven Odd trekker dette også videre til at de kan være nyttige for å muliggjøre og forstå ens egen og andre menneskers handling. Ingrid forklarer dette slik:

Ingrid: Ja helt klart, det å delta i diskusjoner, og også i samtaler ikke sant når du hører og ser ting. Det å kunne referer til artikler, nyhetssaker, kunne være en del av den borgerlige offentligheten eller hva en skal kalle, slik Habermas sier, så er det helt klart at begrepene spiller en rolle. Ikke noe tvil om det. Skal du leve resten av livet ditt som fisker på stillehavsøyene kan du forstå samfunnet helt fint uten disse begrepene, men det er jo slik at i det samfunnet vi lever i nå, er det helt klart en fordel.

F: Og hvorfor får de noe ut av det?

Ingrid: Fordi man får en opplevelse av å forstå, man får en opplevelse av å snakke sånn at man blir forstått, og det gir en aksept, folk lytter til deg. Du får en sånn slags intellektuell status, at

du har på en måte en sånn kulturell kompetanse, som gjør at folk lytter til deg. At hvis du formulerer deg presist blir du lyttet mer til en hvis du formulerer deg upresist.

Hun forklarer at de samfunnsfaglige begrepene spiller en rolle for å forstå og tolke samfunnet, og at de kan hjelpe til for at en skal bli «del av den borgerlige offentligheten». Hun relaterer dette videre til at man kan få en opplevelse av å forstå, samt det å bli forstått av andre som også kjenner til disse begrepene, slik Lemke (1990) forklarer det. Ingrid forklarer også at begreper muliggjør handling, her spesielt fordi hvis man blir oppfattet som kompetent, vil folk lytte mer til deg – og det blir dermed enklere å interagere med samfunnet. På denne måten blir også begrepene noe som spiller en rolle for elevens handling. Odd er en av elevene som trekker frem at det å forstå spiller en rolle for hva slags muligheter han har:

Odd: Hva skal jeg, hvis jeg bor i Norge, hvis jeg ikke skjønner hvordan Norge fungerer som et land. Hvordan skulle jeg, brukt de mulighetene jeg har?

Det blir som han forklarer senere «vanskelig å bo i et land uten å vite hvordan det fungerer. Da lærer man jo det i samfunnsfaget». Samfunnsfagets nytteverdi er dermed noe Odd relaterer til hans egne muligheter og evne til å delta i samfunnet. Slik Wertsch (1991) forklarer, det legges til rette for menneskelig handling innenfor de sosiale, kulturelle og kommunikative prosessene som individet, her Odd, formes og er en del av. Da Odd ble spurt om hvorvidt han tenker at han hadde klart seg uten begreper, forklarer han at:

Odd: Ja, men det blir jo på en måte, det blir på en måte å si «kunne du klart deg uten fakta», eller «fagbegreper bare er et ord». Ja, jeg hadde nok klart meg uten fagbegreper, en har jo et eget hode å tenke med, men om en ikke hadde hatt fagbegreper og fakta, så hadde man bare hatt egne tolkninger av livet som kanskje ikke stemmer. Si for eksempel si at du hadde levd i et diktatur, og det diktaturet har ikke noe fakta, ikke noen fagbegreper, de kan ikke noe, da kan du ikke vite om det de sier er riktig eller galt på en måte.

Han forteller at han hadde nok klart seg uten fagbegrepene og måten det bidrar med å forstå samfunnet. Han sammenligner det som om man kunne klart seg uten fakta, og forklarer at han har «et eget hode å tenke med» og forstå. Samtidig kan konsekvensene av en utilstrekkelig forståelse for begrepene kan være negativt for hans forståelse av samfunnet. I likhet med Ingrids poeng angående «stillehavsøyene» og den «offentlige borgerligheten», vil det til en viss grad være nyttig å ha kjennskap til begrepene for å forstå og delta i samfunnet (Wertsch, 1991). Det kan også tenkes her, at mangelen på kjennskap til begrepene vil ha en konsekvens fordi en ikke forstår hva andre forsøker å forklare til en, og Odd relaterer dette til

politikere:

F: Hjelper det deg med å forstå?

Odd: Ja, selv om politikere kan tilpasse seg språket til ungdommer, vil en jo ikke skjønne hva begreper som opposisjon og alt det her i samfunnsfaget. Da hadde en ikke forstått hva de snakker om.

Et tredje perspektiv på hvorfor læring av begreper kan være nyttig for elever, relaterer seg mye til det August tidligere forklarte angående bevissthet for hva begreper betyr og hvordan de brukes av andre i dialog. Læreren Jens forklarer også at han er opptatt av at elever kan begrepene, og får en god forståelse for dem:

Jens: [...] Så det handler om å ha en god forståelse av disse begrepene før vi begynner å snakke om sånne type temaer, og da begynner de å skjønne at det er viktig å få med seg begrepene for å kunne være kritisk.

Jens forklarer her at en av delene ved det å være kritisk, kan handle om at elevene får med seg begrepene. Han eksemplifiserer videre med at da de så på en dokumentar om høyreekstrem radikalisme, var det viktig å kunne forstå forskjellene mellom og nyansene i begrepene som brukes om dette konseptet (Milligan & Wood, 2010). At elevene skjønnte hva som var forskjellene og nyansene i begreper slik som «sharia-lovene», «islamisering», «innvandrere» og «flyktning», ville være en støtte for at de kunne stille seg kritisk til budskap som ble kommunisert til dem. Slik August påpeker i et annet eksempel, så kan det å være «opposisjonell» og «terrorist» brukes for å forklare samme kontekst, men de meningene som tilknyttes disse ordene, vil være forskjellige (Milligan & Wood, 2010). Et av begrepens viktige sider kan derfor være at de er med på å skape et kritisk forhold til meningsinnholdet og verdensanskuelsen som andre presenterer gjennom begreper (Fjeldstad, 2009a; 2009b) i deres kapasitet som *dialogiske og medierende verktøy*.

Et siste perspektiv er at begrepene er nyttige for at elevene skal utvikle en evne til å tilegne seg nye konseptuelle forståelser. Ingrid er opptatt av at dette burde være en del av undervisningen, fordi hun opplever at det å kunne bruke ett eller to begreper, og det elevene legger i dem, for å forklare noe eller forklare nye situasjoner, er en nyttig ferdighet. Dette er også noe Sissel trekker fram som noe elevene skal lære i løpet av undervisningen, og legger derfor stor vekt på dette i vurderingen sin, hvis elevene viser denne ferdigheten til konseptuell forståelse. Hun forklarer at hun heller ønsker at elevene bruker begrepene på nye situasjoner

enn at de kan definisjonene på dem:

F: Det blir viktig at de jobber med fagbegrepene på denne måten?

Sissel: ja, og de får ikke noe uttelling for å bruk fagbegrepet hvis det ser likt ut som det står på SNL eller Wiki eller i fagboka. Jeg legger vekt på at de skal bruke begrepene i en ny sammenheng, for eksempel hvis de skal jobbe med en oppgave kan storfamilien være løsningen på eldrebølgen. Da må de bruker begreper som sosialisering, storfamilien, kjernefamilien i den nye problemstillingen. De kan ikke hente en tekst om eldrebølgen og utfordringer, fordi de er nødt til å bruk begrepene i en ny kontekst da.

F: Så det blir på en måte et verktøy for å forstå noe nytt?

Sissel: Ja, for å snakke om og forstå det.

Sissel synes å legge betydelig vekt på at det er nyttig for elevene at de lærere å kunne bruke og anvende begrepene for å forstå noe nytt. Sissel forklarer at hun heller ønsker at elevene besitter denne evnen, enn at de har kontroll på definisjoner på begreper. Det kan selvfølgelig stilles spørsmål ved hvorvidt det ikke da også hadde vært nyttig å kunne definisjonen for å styrke denne nye forståelsen (Fjeldstad, 2009b). Samtidig kan å vektlegge en slik utvikling av konseptuell forståelse være viktig, fordi fokus på definisjoner kan fører til en for stor «glossary approach» (Milligan & Wood, 2010, s. 493) og føre til at en mister forståelsen for andres perspektiver og forståelse for at begreper kan bli forstått ulikt. Det er ikke slik at disse to fremgangsmåtene utelukker hverandre i undervisningsarbeid. August vektlegger at det kan være like viktig å arbeide med begreper definisjoner fordi det gjør det enklere å forstå hvorvidt andre bruker begrepet feil (Fjeldstad, 2009a), men at det derfra også kan være nyttig å arbeide mot flere konseptuelle forståelser av hva et begrep og konseptet det representerer, innebærer. Han forklarer for eksempel at det er skummelt om en tenker at:

August: [...] elever har skjønt hva demokrati er, uten at elevene har en breddeforståelse eller dybdeforståelse hvordan det demokrati fungere, hvorfor det er relevant, alle disse andre aspektene. Hvorfor er demokratiet et fagbegrep i samfunnsfaget i det hele tatt, ikke sant. Jeg prøver å vokte meg litt grann fra å havne i sånn felle der elevene kan bruke ordene uten å forstå egentlig hvorfor disse ordene eksiterer i det hele tatt.

Det at August sier er at det er viktig at elevene har kontroll på definisjonene av demokrati, men samtidig også arbeider videre med en dypere og bredere forståelse av demokrati. Det kan tenkes at elever gjennom et arbeid med en slik konseptuell forståelse av

hva et demokrati er, altså alle de forståelsen av hva det kan innebære og måtene en kan forstå det på, vil få utviklet en robust og kritisk forståelse av det for seg selv, men også i møte med samfunnet rundt dem. Dette er spesielt viktig fordi demokrati kan anses som et omstridt begrep (Mathé, 2021), noe en som lærer helst burde være bevisst over hvordan en underviser om (Mathé, 2019), spesielt fordi forskning viser at ens demokratiforståelse kan være med på å påvirke ens deltakelse og opplevelse av muligheter i samfunnet (Bengtsson & Christensen, 2016). Mathé (2019) tar til orde for at lærere muligens burde komme med gode kvalitetsforklaringer for slike komplekse begreper og konsepter, men også at elever kan trenge å lære å være aktive deltakere for å forstå dem fordi de er omstridte.

## 4.2. Begrepenes rolle i undervisningen

Jeg har i forrige kapittel tatt for meg hva lærerne og elevene i denne studien forklarer at de forstår begrepene i samfunnsfag som, og hvilke nytteverdier de eventuelt kan ha for elevene. Dette er nyttig innsikt for å forklare hvilken rolle begrepene har i samfunnsfagsundervisningen, eksempelvis fordi det kan gi oss en forklaring for hvilken forståelse læreren har av begrepene, hva de er, og hvilken nytte de ser i fagets begreper og elevers læring av dem. Dette er noe som i tur kan ha en betydning for hvordan læreren underviser i begrepene, og hvilken rolle de tenker at de spiller for elevers læring. Det kan for eksempel tenkes at Jens og Sissels undervisning av begreper er noe ulik, fordi de har forskjellige forståelser av dem og vektlegger deres betydning på forskjellige måter. Samtidig forteller dette oss ikke direkte om hvordan lærerne i studien forklarer at de forholder seg til begrepene i undervisningen. I dette delkapitlet skal vi ta for oss hva lærere forklarer at de tenker på når de vurderer hvilken rolle begrepene skal ha i undervisningen.

Først og fremst, kom det frem i datamaterialet at elevers *forutsetninger* og *behov* var det som var styrende, samt hva læreren oppfattet som målet for undervisningen. Dette målet for undervisning virker hovedsakelig å være rettet mot å *forstå* i likhet med hvordan de fleste lærerne og elevene i forrige kapittel forklarte at det tenker på begrepenes rolle. Det er noe variasjon i hva de forskjellige lærerne forstår som den riktige fremgangsmåten for å nå dette målet, og dette virker også å være en konsekvens av noe ulik forståelse av begrepenes rolle og nytteverdi. I diskusjonen om hvilken rolle begrepene skal ha og hvordan de brukes i undervisningen, reiser noen av lærerne problemstillinger angående en opplevd konflikt mellom å undervise mot forståelse og å det å undervise mot å bevise kompetanse.



#### 4.2.1. Forutsetninger og behov er førende

Det kommer tydelig frem i intervjuene med lærerne i denne studien at hvilken rolle begrepene spiller i undervisningen i stor grad er styrt av hvordan lærerne oppfatter elevenes forutsetninger. Samtidig peker lærerne igjen mot et samspill mellom det de opplever som et elevs forutsetninger og deres behov, og hvordan dette relaterer seg til målene som de helst burde forholde seg til eksternt. Forutsetningene som kom frem i intervjuet var variert, selv om det ikke er noe uttømmende liste. Det som ble nevnt var slikt som sosioøkonomisk bakgrunn, språklig bakgrunn, elevs faglige motivasjon, tidligere utviklet kunnskap og ferdigheter, klasse miljø og skolen generelt. Når elevs behov ble forklart, nevnte de slikt som elevs faglige løp og ambisjoner, hva læreren mente elevene trengte etter skoleløpet eller faget, og hvor viktig lærerne oppfattet at begrepene var for å forklare meningsinnholdet og konseptet.

Læreren August forklarte hvordan forutsetninger og behov samspiller med begrepet «lønnsoppgjør» som eksempel:

August (lærer): Ja, og det er nettopp det med at elevenes forutsetninger blir avgjørende. De minst faglige engasjerte elevene bør i hvert fall vite hva lønnsoppgjøret betyr når de hører det på nyhetene. De burde ikke nødvendigvis ha en fullgod forståelse, men de burde ha relevante assosiasjoner som de knytter til det, slik at de kan gjøre seg opp en ide om hvilken informasjon de blir presentert for og ta den med seg videre. Så er det jo sånn, går en derifra, fra elementær forståelse og gjenkjenning av et begrep, til en bedre forståelse av et begrep, til å evne å tørre å ta det i bruk, til en nyansert forståelse av et begrep.

August forklarer her at det han opplever som elevs forutsetninger er avgjørende for hvordan begrepene læres i undervisningen. Elevs proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1986), det vil si hva de kan få til i samhandling med andre, da spesielt læreren og andre elever, har noe å si for hvordan August forholder seg til begrepene i undervisningen. I eksemplet referer August til elevenes motivasjon for å lære det de går igjennom, altså hvordan elevs opplevelse av læring i den sosiale konteksten det finner sted som umotiverende, og at dette kan påvirke deres proksimale utviklingszone (Nicholas et al., 2021). Dette virker i sin tur å påvirke hva August legger fokus på og opplever som elevs behov, her at elever får relevante assosiasjoner til konseptet lønnsoppgjør gjennom arbeid med begrepet, slik at de kan forstå den informasjonen som blir presentert for dem senere. August skisserer så ut en tydelig utvikling fra dette, men han forklarer at det også er tydelig for han at han burde vurdere hva som er mulig og ikke mulig for eleven å lære akkurat der og da, og hvordan dette

interagerer med det han opplever som elevenes behov. Han relaterer selv sitt forutgående poeng til elevers proksimale utviklingssone:

August (lærer): Jeg tenker jo at all undervisning burde sikte seg inn mot den proksimale utviklingssonen. For noen så ligger den nyanserte begrepsforståelsen innenfor den proksimale utviklingssonen, og for andre gjør den det ikke. Det betyr ikke at de ikke kan falle innenfor den proksimale utviklingssonen på sikt, men vi må forholde oss til virkeligheten sånn som den er og ikke sånn som den kan bli i fremtiden.

Det er også andre lærere som påpeker at det er stor variasjon mellom elever for hvor enkelt det er for dem å lære begrepene i samfunnsfag:

Jens (lærer): det som jeg veldig tydelig opplevd er at det er en veldig stor forskjell om hvor enkelt og vanskelig det er å lære begreper for det elevene som komme fra en høy sosio-økonomisk bakgrunn i motsetning til de som er fra en lavere sosio-økonomisk bakgrunn. Om det er bare tilfeldig, så er det bare tilfeldig, det kan jo være mye som påvirker hvor godt man lærer et begrep.

Jens relaterer her diskusjonen til hvordan sosio-økonomisk bakgrunn påvirker elevers evne til å lære og anvende begreper i samfunnsfaget. Dette er også en tydelig påvirkning som kom frem i Townsend et al. (2012) studier, som diskuteres av Østbergs (2017) i hans masteroppgave, og som Vygotsky (1986) påpekte at kunne skape forskjeller mellom elever. I den forstand kan dette være noe som påvirker elevers proksimale utviklingssone, men ut fra dette kan en også stille seg kritisk til hva en eventuelt ønsker at elevene skal lære, og at en nødvendigvis ikke burde vurdere disse forutsetningene som en ulempe. Slik August forklarer i intervjuet, det kan tenkes at noen elever er flinkere til å reflektere over konseptene de tar for seg enn en annen elev, selv om den andre eleven er flinkere til å huske og bruke begrepene på riktig sted.

I likhet med Townsend et al. (2012), forklarer informanten Jens at elever med lavere sosio-økonomisk bakgrunn muligens til større grad har behov for å arbeide med å kunne og bruke begrepene enn andre elever, fordi de kan få nytte av dem på grunn av at forutsetningene kan gjøre det vanskeligere for dem å lære og bruke dem. Diskusjonen over er en utfordring som relaterer seg til en konflikt som oppleves av de fleste av lærerne i denne studien, da det de opplever som elevers behov og det de opplever som eksterne kriterier for å måle kompetanse ikke nødvendigvis sammenfaller. Dette skal utforskes mer i del 4.2.3.

I en refleksjon angående hvordan samspillet mellom behov og forutsetninger påvirker begrepenes rolle i undervisningen, forklarer Sissel og August at behovene de ser for hva elevene trenger som en forutsetning for videre læring, også spiller en rolle. Sissel forklarer at elever ofte i samfunnsfaglige programfag og studier som «har fått til faguttrykkene i samfunnskunnskap [...] ligger jo et steg foran». I den forstand så vil hun planlegge undervisningen dithen hvor hun opplever at elevene har forutsetninger for å takle faget på en god måte. Hun forklarer dette samspillet ved å bruke overgangen mellom programfagene rettslære 1 og rettslære 2 som et eksempel, og forteller at hun endrer fokuset for elevene i rettslære 1 klassen ut ifra hvorvidt de skal ta rettslære 2 eller ikke neste år. Hun forklarer at mange av begrepene i rettslære 1 er viktige for videre læring i rettslære 2, men hun opplever ikke dem som like viktige for å forstå rettslære 1. Dermed, fordi hun opplever behovet til elevene som ulikt, fører dette til at undervisningen blir ulik, fordi hun opplever at det elever lærer i rettslære 1 påvirker forutsetningene for å lære i rettslære 2. Dette er også noe August tar opp som et dilemma for livet etter skolen:

August: Altså, hvis du skal være tillitsvalgt på stedet du jobber, hvis du skal være valgt, så må du ha en bedre forståelse av arbeid og velferdslivet, da må du kunne bruke det, du forholder deg til mennesker som forventer at du kan anvende dette språket. Hvis du trenger disse fagbegrepet for å forstå hva som blir sagt på nyhetene, har du behov for et annet nivå av forståelse.

For August og Sissel virker det som at hva de oppfatter at elevene burde ha forutsetninger for å forstå eller kunne etter skolen eller faget, også er viktig faktor for begrepenes rolle i samfunnsfaget, eller i hvilken grad begrepene finner sted i undervisningen av faget. Samtidig burde nødvendigvis ikke dette bety at en skal unngå å undervise mot en god begrepsforståelse eller evne til å besitte begreper selv om en har en annen forståelse av elevenes forutsetninger og behov. Det er noe belegg fra forskning som viser til at hvis elevene kan bruke begrepene godt, hjelper det for deres nåværende og senere akademiske suksess (Townsend et al., 2012). Slik det forklares av Jens, kan dette være viktig for elevene, spesielt de som en oppfatter at ikke har gode forutsetninger for å lære seg begrepene.

#### 4.2.2. Målet med begrepene i undervisningen

Lærerne i denne studien forteller at elevers forutsetninger og behov påvirker hva slags rolle begrepene har for dem i samfunnsfagundervisningen. Vi har også tidligere utforsket hva lærerne og elevene i studien forteller om begrepenes rolle i samfunnsfaget, og hva den

eventuelle nytteverdien av dem kan være. Samtidig gir ikke dette noe tydelig svar på hva lærere og elever i studien forklarer at de tenker er målet i samfunnsfagundervisningen, og hvordan begrepene passer inn i dette.

Slik det ble presentert i introduksjonen av oppgaven, er læreplanen et godt utgangspunkt for hva som skal være målet for undervisningen. Dette er noe alle lærerne forklarer at de tar hensyn til i sin undervisning og er noe som spiller en stor rolle for hva som er fagets innhold, krav og mål. Disse kompetansemålene og retningslinjene som er definert utenfor klasserommet, setter fokus på hva slags konsepter elevene skal forstå og hvilke ferdigheter de skal utvikle når de lærer i faget. Dette kan forstås som et samspill mellom fagets måter å forstå konseptene på og metodene som brukes for å forstå disse konseptene. Samtidig rettes det en del kritikk mot, ikke nødvendigvis kompetansemålene, men mot hvordan kompetanse i faget forstås og måles utfra kompetansemålene. Dette skal vi ta for oss i del 4.2.3.

Det som kommer tydeligst frem i intervjuene med lærere som det mest sentrale målet for begrepene i undervisningen, ved siden av kompetansemålene, er deres rolle i forhold til å forstå samfunnsfagets konsepter. I løpet av en refleksjon omkring begrepenes rolle for elevers liv etter skolen påpeker Jens følgende:

Jens: [...] det hadde jeg sagt for det burde egentlig være det viktigste i samfunnsfaget, men hvordan det går og virkeligheten er jo et helt annet spørsmål. Når man går inn i en klasse at det er veldig mye så står bak en elev. Jeg kan ikke bare stå her å forvente at de skal kunne lære disse begrepene, så ja det jeg får håpet er jo at de går hjem og klarer å forstå de begrepene som jeg mener er at det er de mest grunnleggende og viktige for å forstå verden rundt seg.

Jens trekker her elevers forutsetninger og behov inn og forklarer at elevers evne til å tolke verden rundt seg, er noe han mener muligens burde være det viktigste i samfunnsfaget. I den forstand kan begrepsarbeidet gi elevene en *semiotisk begrepskasse* som hjelper dem med å forstå verden rundt seg (Wertsch, 1991). Følger en Vygotskys (1986) forklaring for dette, kan samfunnsfaget bidra med sentrale vitenskapelige begreper og konseptuelle forståelser som hjelper elevene med deres innebygde struktur og forskjellige måter å forstå et konsept på. De kan forklare og strukturere ens spontane begreper og konsepter, og dermed utvide ens bevisste forståelse om tanker om samfunnet og ens egen opplevelse av ens hverdag. Det er selvfølgelig vanskelig å bevise at dette finner sted, men det å bruke begreper for å forstå og skjønne verden rundt seg er det flere av elevene i denne studien som forklarer at de gjør:

Odd (elev): Er det bra, er det gode eller dårlige sanksjoner. Hva som er vanlig da, normer ser en jo hele tiden. Jeg tar buss fram og tilbake fra skolen hele tiden, hvis det ikke er noen jeg kjenner så er det jo ikke en annen person som setter seg ned der.

F: Det er en norm?

Odd: jeg føler det!

F: Ja okay, så du ser disse fagbegrepene du lærer i samfunnsfaget, du ser de ute i hverdagen din?

Odd: Ja, kanskje ikke alle. De fleste. Hvert fall når det gjelder identitet

F: Så det som er mer relevant for deg?

Odd: Ja, spesielt når man er ungdom så legger man merke til sånn som gruppeidentitet, hvordan man kan på en måte ha sin egen identitet i forhold til den sosiale identitet

Eleven Odd forklarer her at han ser en tydelig sammenheng mellom noen av de begrepene han lærer på skolen og hans egne opplevelser. Han forklarer her gjennom eksemplet «norm» og «identitet», og hvordan disse begrepene har hjulpet han med å forstå opplevelser han har i sin egen hverdag. Dette kan virke å passe godt med Vygotskys (1986) forståelse av samspillet mellom vitenskapelige begreper og spontane begreper, selv om det ikke er noe form for bevis for dette. Det kan tenkes at Odd her har observert en situasjon som ligner mye på hans forståelse av *konseptet norm*, fått relevante assosiasjoner til det og forstått og reflektert over den nye situasjonen ut fra dette. På samme måte har han også brukt andre begreper slikt som «gruppeidentitet» og «sanksjoner» for å forstå «identitet», som er et begrep han føler at han opplever oftere i hverdagen. En kan også forstå dette som at ved å knytte forskjellige konseptuelle forståelser sammen med *konseptet identitet*, utvider han sin generelle konseptuelle forståelse av *identitet*. I den forstand kan det tenkes at Odd har fått utviklet et konsept gjennom begrepsarbeid i samfunnsfagundervisningen som hjelper han med å forstå samfunnet, noe både lærerne i studien forklarer at de ser på som et mål for undervisningen og som også er et sentralt kompetansemål i læreplanen for samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Odd forklarer videre at han oppfatter at særlig samfunnsfaglige begreper oftere relaterer seg til temaer som er mer tilstedeværende i hverdagen hans. Det er også flere eksempler på det fra elever, slik det kom frem i delkapitlet om begrepenes nytteverdi, der de

forklarer at begrepene de lærer på skolen hjelper dem med å forstå ting de opplever i hverdagen. Isabel drar dette videre, ved å påpeke at:

Isabel: Jeg vil nok si at det for det meste fagbegrepene vi bruker på skolen, at vi skal kunne se og bruke etter skolen. At vi bruker de mest relevante fagbegrepene, sånt som kan brukes etter skolen. At det ikke bare er noe du, lærer og ikke får bruk for senere.

Isabel forklarer at det også muligens er de begrepene som særlig hjelper dem direkte i å forstå ting som skjer i hverdag som er mest nyttige for dem å lære. I den forstand blir de begrepene som bidrar med å gi elevene generelle forståelser (Rødnes et al., 2021; Lawrence et al., 2015) viktige for elevene å lære, og muligens være et mål ved undervisningen. I den forstand skal elevene i samfunnsfaget lære å forstå komplekse fenomener gjennom et felles språk (Heller, 2014; Lemke, 1990). Hvorvidt elever virker å relatere begreper og konsepter i samfunnsfag til elevers hverdag og dagligtale, er noe tidligere forskning både har pekt på at virker å finne sted (Anderberg, 2009) og at det ikke virker som at finne sted (Kalvø, 2020). I empirien til min studie virker det som at elevene hovedsakelig oppfatter at det er en sammenheng mellom begrepene i samfunnsfag og deres hverdag og forståelse av samfunnet. Dette er derimot, i likhet med de forutgående masteroppgavene, ingen bekreftelse for tendensen.

Flere av lærerne legger vekt på at arbeidet med en utvidet forståelse gjennom begrepsarbeid nødvendigvis ikke innebærer et fokus på at de skal kunne selve fagbegrepene, men at målet heller er å bruke dem som verktøy for å forstå de mest sentrale elementene i faget:

(1)

August: Inntrykket mitt er igjen da, at det å kunne fagbegrepet i seg selv er ikke viktig, det er konseptet som fagbegrepet representerer som er viktig. [...] Det er byggeklosser på en måte da i byggingen av forståelse. Sånn jeg tenker på fagbegrepene som virkemidler, de er ikke så mye et mål i seg selv, som et middel for å utvikle forståelse av samfunnsfagets elementer.

(2)

Ingrid: Jeg tror ikke det er så viktig at det er likt for hver gruppe, egentlig. Jeg innbiller meg da, at de kanskje får en sånn, sånn forståelse av at det å kunne forklare noe gjennom ett eller to begreper, eller beskrive et perspektiv, at det gir noe personlig egentlig. At en skjønner omgivelsene sine, og det må være det viktigste.

August forklarer her at begrepene for seg selv ikke burde være målet, men heller midlet i utvidelsen av forståelsen. Ingrid legger vekt på at det nødvendigvis ikke er så viktig at forskjellige elevgrupper gjennom undervisningen lærer de samme begrepene, men at det heller er et fokus på å kunne bruke begrepene for å forstå, for eksempel å «beskrive et perspektiv». Spesielt Ingrid sitt poeng her kan relateres til dybdelæring, det vil si å utvikle varige metoder, evner og forståelse (Sæther, 2021). Slik Ingrid forklarer det, er det en utfordring når «elever putter masse for at de skal se flott ut, eller bruker mange begreper for at de skal høres flott ut, men så har de egentlig ikke forstått». Dette kan relateres til Vygotsky (1986) papegøymetafor, og hvorfor det kan være en utfordring om en fokuserer for mye på at elever skal besitte begreper i stedet for at de forstår dem. For Ingrid blir det ikke ønskelig at elever bruker begreper, spesielt når de da ikke viser forståelse. Dette er også noe Jens tar opp. Samtidig påpeker alle elevene at de opplever at å bruke begreper aktivt når de skal bevise kompetanse og forståelse i faget, er viktig for å få gode karakterer. Denne diskusjonen om at elever skal bevise kompetanse gjennom å bruke begreper, men samtidig ikke forstår, påpeker flere av lærerne som en utfordring ved begrepenes rolle i undervisningen.

#### 4.2.3. Det å bevise at en kan begrepene som et hvileputemål

Slik det allerede er beskrevet, forklarer alle lærerne i denne studien at det fremste målet med begrepsundervisningen er rettet mot å bruke begrepene for å forstå samfunnet omkring dem. Det er noe variasjon i hvordan dette finner sted, med spesielt Ingrid og Jens som fokuserer mer mot begrepenes rolle i kommunikasjon, mens Sissel er mer opptatt av de bakenforliggende meningene og prosessene som begrepene betegner. August virker også å rette seg mer mot Sissels forståelse av begrepene, men med et fokus på begrepenes operative rolle for å utvikle forståelse for samfunnsfagets konsepter, slik han eksplisitt nevner i intervjuet. Det er derimot også noen av lærerne i studien som forklarer at målet om forståelse og hva som er nyttig for elevene ofte kommer i konflikt med det å bevise kompetanse i faget. Særlig Sissel forklarer at hun er kritisk overfor det hun anser som de faglige kompetansekravet for at elever kan bruke begrepene utenat for å vise kompetanse:

Sissel: Jeg tror at begrepet parlamentarisme står i veien for at jeg når ut til alle. Jeg gjør det jo allikevel, fordi at eksamen er en viktig del.

F: Det blir et skille mellom det du opplever er kravet og det du ønsker?

Sissel: Ja i hvert fall fra eksterne vurderinger. Det står jo ingen steder i kompetansemålene at en må vite hva parlamentarisme er, men det er eksterne sensorer som er svært opptatt av det. For å få høy måloppnåelse må en kunne det [...] så jeg vil forberede elevene på det som møter dem da. Jeg synes det er viktig at de forstår mekanismene, men at ordet er underordnet.

Sissel viser her til det hun opplever som en utfordring ved begrepsbruk i samfunnsfaget. Hun opplever at det ofte legges større vekt i kompetansevurderinger innad i faget på at elever skal kunne begreper i samfunnsfag på en eksplisitt og gode måte for høyere måloppnåelser. Hun forklarer at hun opplever det som at dette fokuset går på bekostning av andre deler av undervisningen, at det at elever skal besitte begrepene går på bekostning av målet om å forstå disse begrepene for å forstå samfunnet:

Sissel: [...] hvis vi går tilbake til parlamentarismen, jeg synes det er kjempeviktig at vi har mekanismer i den norske staten som gjør det tryggere for oss å stole på de menneskene med makt. [...] Ordet parlamentarisme er jo en av disse overflodsordene som jeg tenker er samfunnsfaglærere liker, men som du ikke trenger for å kunne, så lenge du forstår hva mekanismen er, men for eksempel å vite hva stortinget og regjeringen er må du for å forstå det som står i avisene. Det betyr jo da, at jeg ikke lykkes med å introdusere, og gi god nok opplæring av noen av de ordene som er viktig for å forstå samfunnet. Så gjør jeg kanskje noe annet fordi jeg tenker eksamen.

Sissel trekker frem to poeng hun synes er viktig her, ved at hun forklarer at hun er opptatt av at elevene forstår at det finnes mekanismer i den norske staten, eller det hun forklarer at kan plasseres i ordet parlamentarisme, men at det nødvendigvis ikke er så viktig at de kan disse ordene. Samtidig fokuserer hun i større grad på dem enn hun tenker er nyttig for elevene, fordi hun opplever at eksterne vurderinger muligens vil sett krav til at elevene kan dette for å vise at de har forstått faget. Hun forklarer senere at samfunnsfagundervisningen er preget av tid som en ressurs, og derfor vil det å fokusere for mye på noen begreper som er *overflødige* gå på bekostning av en bedre eller dypere forståelse av andre. I den forstand kan dette opplevde kravet medføre at elever i større grad får overflatekunnskap i stedet for en dypere forståelse, evne til å forstå og konseptuell forståelse (Milligan & Wood, 2010; Sæther, 2021).

Det er vanskelig å bestemme om *parlamentarisme* eller andre samfunnsfagsbegreper er ord som er overflødige, og Sissel forklare at hun bruker dette begrepet for å sette problemet veldig på spissen. Samtidig viser hun her til en tendens innenfor samfunnsfaget, om at hun



opplever at elever må kunne noen begreper, går på bekostning av andre begreper, forståelse i faget, eller ferdighetsutvikling som hun oppfatter som viktig eller nyttige for elevene å lære. Dette kan også påvirke hvordan lærere forholder seg til elever forutsetninger og behov, slik Jens forklarer omkring diskusjonen om elever med lavere sosio-økonomisk bakgrunn – både i den formen at det kan være vanskeligere for dem å lære disse begrepene for å bevise kompetanse (Townsend et al., 2012; Østberg, 2017), men også at en ender opp med å fokusere på dette på bekostning av annet arbeid. August forklarer at:

August: Hvis du kan vise meg hva disse konseptene er, men ikke kommer på hva det ordet er eller ikke knytter det til fagbegrepet, da ser ikke jeg at det at du ikke anvender fagbegreper bør trekke ned kompetansen din hvis du viser at du forstår hva det fagbegrepet er ment til å symbolisere.

Til en viss grad virker det som at Sissel forklarer et tydelig skille mellom hva slags type forståelser elever skal besitte for å ha konsepter om verden og hva slags begreper de trenger å besitte for å eventuelt kommunisere og forstå hva andre kommuniserer til dem. Slik August påpeker, innebærer ikke det at elever får til eller ikke får til å kommunisere presist gjennom fagspråket, at de viser kompetanse for faget. Samtidig kan det være en betydelig hjelp (Mathé, 2021; Lemke, 1990; Traavik, 2009; Townsend et al., 2012) for elever for å kunne uttrykke seg presist og faglig slik det påpekes av både Jens og Ingrid, samt i fagets grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I dette tilfellet tror jeg at dette i større grad er et spørsmål om prioritering, om hva som oppfattes som det beste for elevens læring og utvikling. Problemet, igjen, blir når det som oppfattes som elevens behov for læring og utvikling ikke samsvarer med det læreren oppfatter at diskursen innad faget eller retningslinjene tilsier at eleven skal lære. For August og Sissel kan dette innebære at elever utvikler et konsept, men ikke at dette alltid trenger å aktivt bli knyttet til et begrep i deres tanker som de aktivt trenger å bruke – selv om dette kan være et ønske fra et faglig synspunkt eller for å nå en høy måloppnåelse, slik Sissel forklarer.

August, Ingrid og Jens påpeker at det kan være viktig for elever å jobbe med mer abstrakte begreper i undervisningen for å få god kontroll på fagets innhold. Det virker som at det også her er et skille mellom hva slags begreper elever skal forstå og bruke i undervisningen for å utvikle forståelse for konseptene de tar for seg, og hva slags begreper de skal kunne etter undervisningen eller fagets gang. I den forstand virker det som at det legges frem et argument om at elever skal utvikle relevante assosiasjoner og forståelser for konsepter

(Vygotsky, 1986) i samfunnsfaget gjennom begrepslæring i undervisningen, men at de nødvendigvis ikke alltid trenger å lære seg å kunne disse begrepene. Samtidig forklarer August:

August (lærer): Hvis en underviser tilstrekkelige abstrakte konsepter, så må man ha noen ideer som man kan forholde seg til, de ideene kan ofte forankres i fagterminologi, ikke sant. Så når for eksempel vi snakker om politikk, så vil det at elevene har et begrep om hva parlament er, er en forutsetning til å forstå hvordan et mistillitsforslag fungerer.

August forklarer at det kan være nyttig og viktig for elever å kunne begreper av den grunn av det kan gjøre læringsprosessen enklere, og i noen tilfeller er forutsetninger for å forstå andre deler av faget, slikt det er beskrevet over. Han forklarer også at for å kunne reflektere eller analysere over konsepter, kan det også være nyttig å tydelig kunne begrepene, igjen fordi en skal forstå abstrakte fenomener og ofte trenger en god forståelse for noe for å kunne gjøre dette. I den forstand blir arbeidet med begreper som operative verktøy, begrepsforståelse, ferdighetsutvikling (Vygotsky, 1986) og konseptuell forståelse (Milligan & Wood, 2010) viktig. Samtidig opplever August at det er intensiver som ligger til grunn for at han ikke alltid underviser på en slik måte:

August: Denne tendensen om å snakke om ting som er målbart, og fokusere på ting som er målbart er utbredt i samfunnet. Vi ser det også i fagene vi ser som vi underviser på skolen. Fagbegrep og kunnskapen om hvordan vi definerer fagbegrep er veldig enkelt. Elevers forståelse om konseptene og nyansene som ligger i disse begrepene er mye vanskeligere for en lærer å måle. Derfor er det intensiver som drar oss lærere mot å anvende fagbegreper. De er etterprøvbare, vi har ryggen fri hvis vi gir elevene en oppgave om å definere dette begrepet. Her er den leksikalske definisjonen, eleven har klart eller ikke klart å definere begrepet. Enkelt, etterprøvbart, holder ryggen min fri. Det jeg er bekymret for, er at fagbegreper blir en litt sånn hvilepute, fordi de er lett å måle, fordi de er lett tilgjengelig, fordi de krever lite forberedelser fra læreren. Å gi elevene en liste med fagbegreper og la dem definere dem er enkelt. Det er veldig sterke insentiver for at vi skal undervise fagbegreper, og fagbegreper på en måte som lar seg måle. Det tror jeg fort kan bli en hvilepute for en del lærere da. At man i realiteten kan ende opp med en feilaktig oppfatning av hvor godt elevene forstår et fagbegrep, fordi de kan de leksikalske definisjonene, men de kan ikke nødvendigvis den ideen fagbegrepet skal symbolisere, eller innholdet i det fagbegrepet. Dermed kan vi ende opp at vi utdanner elever som har en dårligere beherskelse av konseptene i fagbegreper, enn det vi som lærere har hatt inntrykk av. At vi innretter undervisningen vår mot at de skal få en

overflatekunnskap om fagbegreper, i stedet for en dybdekunnskap om fagbegrepene representerer.

August forklarer i dette tilfellet at han er svært var på hvilke konsekvenser det at elevers kompetanse skal måles, påvirker hans arbeid i samfunnsfaget. En risiko er da, slik han påpeker videre i resonnementet over, at «det inviterer til overflatekunnskap. [...] at elever går ut av videregående skolen, med en mindre forståelse av samfunnsfaget og samfunnet enn de burde hatt». Igjen virker Vygotskys (1986) papegøymetafor å passe som en god forklaring på dette dilemmaet; at en gjennom å fokusere på at elever skal kunne ord og definisjonene av dem, kan stå i fare for å erstatte ens forståelse for elevers faktiske kompetanse med å ekvivalere det begrepsarbeidet som er skisserte ovenfor som denne kompetansen.

August forklarer at han opplever at det er særlig to tendenser som han mener er årsaken til at dette kan skje i undervisningen. Det første forklarer han som at lærere er utsatt for et tidspress i faget som samspiller med kompetansemålene og skaper et tidskjema for hva elevene burde kunne ved slutten av faget. I den forstand kan realiteten i klasserommet, og et ønske om å kunne vise til at elever har en forståelse for alt de skal i faget, da ved at de for eksempel kan definere begreper og har kunnskap om det, går på bekostning av at elever går i dybden, beskriver nyanser ved konsepter og begrepene som representerer dem, og vurdere, reflektere og analysere disse ideene. I de tilfellene der det oppleves at som det er et stort gap mellom hvor elevene er på starten av faget og slutten av faget, blir intensivene for dette større.

Det andre poenget relaterer seg en del mer til samfunnsfagets egenart slik det blir beskrevet av Milligan & Wood (2010). August forklarer at han opplever at samfunnsfaget er et bredt fag som inneholder mange begreper, tar for seg mange forskjellige aspekter ved samfunnet og gjør denne problematikken omkring å måle kompetanse enda mer vanskelig. Elevene skal i løpet av faget ha fått kjennskap til og utviklet forståelse for så mange forskjellige aspekter at det blir enda vanskeligere å utvikle en dypere, mer nyansert forståelse av begreper og konseptene de representerer. Rollen begrepene dermed ender opp med å ha i samfunnsfagundervisningen er heller rettet mot overflatekunnskap for å dekke alt de skal kunne.

Det kan påpekes her at tendensene ovenfor nødvendigvis ikke gjelder all undervisning, og at det ikke er noe empirisk bevis i studien for at dette faktisk finner sted generelt sett. Samtidig er det viktige poeng som er relevante for en diskusjon angående begrepens rolle i faget. August påpeker for så vidt at han opplever at de nye læreplanene for samfunnsfagene

har endret fokus mer mot dybdel ring, ferdighetsutvikling og generell overførbarhet innad faget, noe han ser på som positivt for   imøtekomme spesielt sistnevnte utfordring og den generelle utfordringen med hvordan en skal måle kompetanse og samtidig undervise det man tenker at elever burde lære i løpet av fagets gang.

## 5. Konklusjon

Denne oppgaven er en studie basert på intervjuer gjort med lærere og elever om begrepene og deres rolle i samfunnsfaget. Hovedmålet med studien har vært å belyse hva lærere og elever forteller om begrepene og deres rolle i faget. Dette kan være med på å gi innsikt i hvordan og på hvilken måte lærere kan forholde seg til begrepene. Funnene er diskutert ut ifra Vygotskys (1986) forståelse av tanker og språk, videreutvikling av dette rammeverket, og litteratur og empiri fra feltet. Jeg har brukt innholdsanalyse med fokus på systematisk strukturering av kodingsmaterialet for å få en god oversikt over datamaterialet i oppgaven.

Oppgavens problemstilling er som følger:

*Hva forteller et utvalg lærere og elever om hvordan de forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget?*

Teorikapitlet i oppgaven legger til grunn at en av de viktigste sidene ved læring er hvordan språk og ord operer som et *medierende verktøy* for utvikling av forståelse ved å se på de ulike meningen som generaliseres i et ord (Vygotsky, 1986). Disse begrepene spiller også en *dialogisk* rolle, i den forstand at de muliggjør kommunikasjon mellom ulike parter som forstår eller har en forståelse av et begrep som noenlunde likt. I samfunnsfaget er en annen viktig side av denne begrepsutviklingen hvordan et arbeid med begrepsforståelse gir innsikt i fagets måter og metoder for å forstå samfunnet elevene skal ta del i. Dermed vil et arbeid med hva slags forståelse en legger i begreper, være en gunstig fremgangsmåte for ferdighetsutvikling i faget. I den forutgående teorien har jeg operasjonalisert begrepene: *begrep, begrepsforståelse og konsepter* fordi det gir en forklaringsdimensjon som muliggjør å diskutere hvordan lærere og elever forstår begrepene og deres rolle i samfunnsfaget. Samtidig må det understrekes at dette har gitt oppgaven et tydelig sosiokulturelt preg og påvirker tolkningen av funnene. I denne teorien har jeg også tatt for meg samspillet mellom *vitenskapelige begreper* og *spontane begreper*, som gir en videre forklaringsdimensjon til hvordan de samfunnsfaglige begrepene kan hjelpe elever med å forstå de opplevelsene og erfaringene de gjør av samfunnet, og den *proksimale utviklingssonen* som et verktøy for hvordan en kan tilnærme seg læring av begreper i samfunnsfaget. Til slutt har jeg også tatt for meg begrepet *konseptuell forståelse* (Milligan & Wood, 2010), fordi begrepet setter ord på de alle ulike forståelsene en kan knytte til et begrep, og hvordan disse forståelsene kan variere på

bakgrunn av hva slags situasjoner, hvilke måter og hvordan elever blir eksponert for konseptet.

## 5.1. Hovedfunnene

Jeg vil nå oppsummere hovedfunnene i studien. Jeg fant at det var noe ulik forståelse blant lærerne og elevene i studien om hva begrepene i samfunnsfag er og hvilken nytteverdi disse begrepene har. Det ble identifisert fire forskjellige innfallsvinkler for hvordan begrepene ble forstått; at begrepene i samfunnsfag kan forstås som fagets *eget språk*, som når elevene eier gir dem tilgang på fagets innhold og måter å forstå på; begrepene er forstått som *virkemidler* i utvidelse av forståelser for konsepter, det vil si at de er symboler som kommuniserer meningsinnhold; begreper er *generaliserte ord* med varierende størrelser av innhold, men hvorvidt dette forstås som en objektiv størrelsesforskjell eller er preget av hvor mye de ulike konseptene som begrepene denoterer fokuseres på i skolen, er uvisst; og begrepene forstås hovedsakelig av elevene som *nøkkelord* som forklarer sentrale temaer og gir forståelse for innholdet de tar for seg. Selv om disse forklaringene av «hva er et begrep?» går mye over i hverandre og på ingen måte må forstås som utelukkende for hverandre, gir de en forklaringsdimensjon og et utgangspunkt for å forstå begrepene og deres rolle i samfunnsfagundervisningen. Det som virker å være en felles tendens, er at disse forklaringene handler om at elevene skal utvikle forståelse, men hvilken rolle begrepene spiller i dette, varierer noe. Jeg identifiserte denne forskjellen som at begrepene i faget ble forstått som *medierende verktøy*, det vil si at de inneholder og kommuniserer mening, og *operative verktøy*, altså at de kan brukes for å utvikle forståelse for konseptene som begrepene symboliserer.

Begrepenes nytteverdi ble også tatt for seg, og her var det særlig fire ulike distinksjoner som kom frem. Det må derimot også påpekes at dette ikke er noe uttømmende liste for hva begrepenes nytteverdi er, men heller forklarer tendensene som kom frem i analysen av datamaterialet. Den første tendensen var at lærerne og elevene i studien forklarer at begrepene kan være med på å hjelpe elevene med å sette ord på fenomener i samfunnet som de selv opplever. Her kom det frem særlig mange eksempler gitt av elever hvor dette har funnet sted, og jeg har belyst noen av dem. Den andre tendensen var at flere av lærerne og en av elevene forklarer at begrepene kan hjelpe til med å forstå hva slags muligheter en har i samfunnet, og derfor være noe som muliggjør deltakelse og handling. Den tredje tendensen var at begrepene var nyttige for å utvikle konseptuell forståelse for faget, da spesielt rettet mot

fagets måter og metoder å forstå konsepter på. En fjerde tendens var at ved å kjenne til begrepens innhold, og at konsepter kan være omstridt, kan det hjelpe elevene med å være kritisk til et meningsinnhold som ble kommunisert til dem.

Hvilken rolle begrepene skal ha i undervisningen var også en relevant side ved oppgavens problemstilling. Det som kom frem i datamaterialet, var at alle lærerne i studien forklarer at de opplever at elevers forutsetninger og behov ofte er førende for hvordan og på hvilke måter begrepene arbeides med i undervisningen. Samspillet mellom forutsetninger og behov legger føring for hvilke måter og hvor mye fokus og tid, som brukes på begrepene i faget. Lærerne i studien oppfatter det slik at disse forutsetningene vil være førende for hva slags behov de opplever at elever har, og dermed påvirker dette hvordan undervisningen utspiller seg og hvilken rolle begrepene tar i den.

Rundt den forutgående diskusjonen om begrepens nytteverdi og elevers forutsetninger og behov, kom det også frem noen tendenser som angikk målet med begrepene i undervisningen. Her ble det tatt opp av lærerne hvordan kompetansemålene og retningslinjene definert for faget, påvirker hva slags forståelser elever skal ha og hvilke ferdigheter de skal utvikle. Samtidig var det også annet som påvirket hva slags mål som ble satt for begrepene i undervisningen, og dette virker å være preget av hva slags forståelse en har for begrepene, deres nytteverdi og elevers forutsetninger og behov. En av målene med undervisningen var for eksempel at elevene skulle gjennom begrepsarbeidet få en *semiotisk verktøyskasse* som hjelper dem med å forstå verden rundt seg, noe som flere av elevene hadde relevante eksempler på at de hadde opplevd. Samfunnsfaglige begreper blir opplevd av flere av elevene i studien som nyttige og relevante for dem utenfor skolen, noe som jeg finner både støttende og motstridende funn for i tidligere masteroppgaver (Anderberg, 2009; Kalvø, 2020). En av elevene påpeker her at det muligens er spesielt de begrepene som er særlig relevante utenfor skolen som de burde lære. Det blir også skissert at målet med begrepene kan være å utvikle konseptuelle forståelser og ferdigheter i faget. Her diskuterer jeg også hvordan de ulike måtene et stort fokus på innhold og et stort fokus på ferdigheter kan være en utfordring i undervisningen.

Det siste funnet for oppgaven var at noen av lærerne i studien forklarer at de opplever en konflikt mellom målet om at begrepene skal bidra til å utvikle forståelse og ferdigheter, og et opplevd press på at elever trenger å kunne begrepene og deres definisjoner for å bevise kompetanse. Dette medfører et fokus på begrepene som overflatekunnskap for å dekke fagets

innhold tilstrekkelig for å bevise kompetanse, i stedet for et arbeid med en dybdeforståelse for konseptene og forståelsene som disse begrepene representerer. Selv om det ikke er noe bevis for at dette finner sted i undervisning, kan det, slik jeg diskuterte, være problematisk om en slik type undervisning finner sted.

## 5.2. Didaktiske implikasjoner

Et sentralt spørsmål som må besvares i denne oppgaven er hvilke didaktiske implikasjoner funnene fører med seg. Det er relevant å nevne her at denne studien har tatt for seg hva et lite utvalg lærere og elever forteller at de tenker om begrepene og deres rolle i samfunnsfaget. En kan derfor ikke konkret fastsette noe bestemt angående hvordan begrepene bør eller skal operere i samfunnsfagundervisningen. Samtidig er det noen implikasjoner fra studien jeg tenker kan være relevante å reflektere over og diskutere angående begrepens rolle i faget.

Det å ha et bevisst forhold til hva begrepene er, og hvilken rolle de skal spille i ens egen undervisning, kan være viktige vurderinger. Det vil si *hvordan en går frem* for å undervise og *hva en som lærer verdsetter* angående elevers læring av begreper og deres rolle i undervisningen.

*Hvordan en går frem* for å undervise begreper i samfunnsfaget handler om hvordan en tilrettelegger og gjennomfører undervisningen, og her kan en mulighet være at en bevisst vurderer elevers forutsetninger og behov opp mot hva slags rolle begrepene skal ha. Dette henger også tett sammen med en vurdering av hvilke mål en har når en jobber med begreper. Noen begreper og konsepter kan være omstridte fordi en har utviklet ulik forståelse for dem, blant annet fordi en har forskjellige erfaringer med dem. Et relevant eksempel fra denne studien er hvordan en av lærerne påpeker at begrepet *opposisjonell* og *terrorist* kan brukes av forskjellige personer om samme person fordi de har ulik forståelse av hva begrepet innebærer, eller de velger aktivt å bruke et begrep for å overbevise andre om hvordan en skal forstå denne personen. Mathé (2019) tok til orde for at lærere helst burde komme med gode kvalitetsforklaringer for slike komplekse begreper og konsepter, men også legge opp til undervisning hvor elever kan diskutere disse begrepene for å forstå at de kan være omstridte. Dette innebærer at visse begreper i samfunnsfaget ikke bare nødvendigvis kan handle om deres innhold, men også sentrale ferdigheter, evnen til å ta perspektiver, og evnen til å diskutere dem, eller i forhold til eksemplet over, å være kritisk.



*Hva en som lærer verdsetter* når en vurderer hvordan en skal innlemme begrepene i samfunnsfaget handler om hvordan en som lærer opplever at begrepene vil være nyttig for elevene. Det kommer tydelig frem blant lærerne i denne studien at det er variasjon i hva en tenker elever skal kunne og hvordan begrepenes rolle i dette, selv om det virker å være et felles mål om å bidra til elevenes forståelse. Flere av lærerne i studien mener for eksempel at det er utfordrende med et for stort fokus på at elever skal *kunne* begreper, og at det blir brukt begreper uten at en viser forståelse for det disse symboliserer. Dette er utfordrende fordi, slik flere av lærerne og elevene påpeker, har begrepene i samfunnsfaget en *nytteverdi* også utenfor klasserommet. Derfor kan en mulighet være å ha et større fokus på at elever utvikler en god konseptuell forståelse, og en nyansert forståelse av begrepene. Dette kan også innebære det å utvikle ferdigheter til å forstå, evnen til å reflektere, eller ta perspektiver. De får varige metoder og måter for å forstå, ting som inngår i dybdelæring (Sæther, 2021). Dette kan ruste dem til en større grad i møte med hverdagen utenfor klasserommet, og gi dem mulighet til å tilpasse seg og forstå nye situasjoner. Dette kan innebære at arbeid med begreper bidrar til at elever får relevante assosiasjoner når de møter på noe nytt, men at fokus ligger på elevenes forståelse fremfor å kunne gjengi definisjoner.

### 5.3. Veien videre

Veien videre kan være med på å peke ut mer direkte didaktiske implikasjoner for hvordan begrepene skal figurere i samfunnsfaget. Det er lite forskning i samfunnsfagdidaktikken som tar for seg begrepenes rolle i samfunnsfagene i norske skoler. Derfor oppfordrer jeg til at fremtidig studier forsetter å utforske begrepene i samfunnsfaget. Jeg vil nå komme med noen spesifikke forslag til hva studier kan se på.

Det første forslaget er hvordan elevers forutsetninger påvirker deres evne til å forstå begrepene, og eventuelt hva lærere tenker angående dette. Her blir det også relevante å drøfte samfunnsfagets egenart og formål opp mot dette. Rollen som forutsetninger spiller for hvordan begrepene figurerte i undervisningen, var en tendens som tydelig kom frem blant lærerne i denne studien, og som også ble diskutert av Østberg (2017) i hans studie. Jeg har ikke noe belegg på bakgrunn av utvalget i studien for å konkludere med at forutsetninger faktisk spiller en rolle. Dette kan derfor være nyttig å undersøke med et mer kausalt forskningsdesign.

Et annet forslag er å utforske hva slags type konsepter og begreper i samfunnsfaget som blir verdsatt av lærere. Dette fordi det kan gi innsikt i hva lærere fokuserer på i undervisningen, som i sin tur kan tenkes å påvirke hva elever ender opp med å lære, slik det ble skissert i de didaktiske implikasjonene ovenfor.

Et siste forslag er å gå mer i dybden på hvorvidt lærere opplever begrepene og definisjonene gitt dem som *hvilleputemål* eller ikke, og eventuelt også utforske dette sammen med elevers tanker om å pugge til prøven. Dette er interessant å utforske, fordi det har ganske direkte konsekvenser for hva slags rolle begrepene spiller i undervisningen. Likeså kan det ha en konsekvens for hva slags forståelse elever sitter med etter fagets gang. Hvis en følger tankegangen til Vygotsky (1986) her, kan det være at en i ytterst konsekvens ender opp med at begrepene blir kun forstått som definisjoner, og det å kunne gjenta en definisjon betyr ikke nødvendigvis det samme som at en har forstått.

## 6. Litteraturliste

- Anderberg, L. O. (2009). Begrepsforståelse i samfunnsfag: et case fra en klasse i videregående skole [Universitet i Oslo]. Oslo. URL: <http://hdl.handle.net/10852/32590>
- Befring, E. (2015). Kap. 3: Forskningsetikk. In E. Befring (Ed.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (pp. 28-36). Cappelen Damm Akademisk. ISBN: 9788202477134
- Bengtsson, Å., & Christensen, H. (2016). Ideals and Actions: Do Citizens' Patterns of Political Participation Correspond to their Conceptions of Democracy? *Gov. & oppos*, 51(2), 234-260. <https://doi.org/10.1017/gov.2014.29>
- Björklund, M., & Sandahl, J. (2021). Inviting students to independent judgement: Teaching financial literacy as citizenship education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 20(2), 103-121. <https://doi.org/10.1177/20471734211029494>
- Blikstad-Balas, M. (2016). "You get what you need" : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Chittooran, M. (2018). Scaffolding. In B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 1452-1454). Thousand Oaks,, California: SAGE Publications, Inc. .
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (3rd ed.). Universitetsforlaget. ISBN: 9788215018157
- Fjeldstad, D. (2009a). Kapittel 5: Undervisning - virksomhet med mange ansikter. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor - adjunkt - lærer: artikler for studie i praktisk-pedagogisk utdanning* (pp. 89-106). Universitetsforlaget. ISBN: 9788215014455
- Fjeldstad, D. (2009b). Kapittel 14: Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. In R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Eds.), *Lektor - adjunkt - lærer: artikler for studiet i*

- praktisk-pedagogisk utdanning (pp. 251-272). Universitetsforlaget. ISBN: 9788215014455
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Ark & App: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitet i Oslo. ISBN: 978825697025472
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1 ed.). Cappelen Damm As. ISBN: 9788202572525
- Heller, M. C. (2014). Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole. *Spesialpedagogikk*, (8:2014).
- Hermansen, C. N., & Kvande, L. (2019). Språklæring eller samfunnsfagslæring? In: *Institutt for lærerutdanning at NTNU*. URL: <http://hdl.handle.net/11250/2610155>
- Johnson, B. (2017). Ch. 11: Validity of Research in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. In B. Johnson & L. B. Christensen (Eds.), *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Sixth edition. ed., pp. 277-316). SAGE Publications.
- Kalvø, K. M. I. (2020). *Tilrettelegging for utvikling av begrepsforståelse: En kvalitativ studie av læreres og elevers oppfatninger om og refleksjoner rundt begrepsundervisning i sosiologi- og sosialantropologi*. Samfunnsfagdidaktikk, Universitet i Oslo. URL: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82663>
- Kleven, T. A. (2018). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. In T. A. Kleven & F. Hjørdemaal (Eds.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed., pp. 27-47). Fagbokforl. ISBN: 9788274775152
- Kozulin, A. (1986). *Vygotsky in Context* by Alex Kozulin. In *Thought and Language, Vygotsky 1986*, Kozulin, A. (Ed.). The MIT Press. ISBN: 0262220296
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2.  
Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/SAK01-01>
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development – Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and teacher education*, 43, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.; 3 ed.). Gyldendal. ISBN: 9788205463547
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskaplig metode. In A. K. Larsen (Ed.), *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelige forskningsmetode* (2e ed., pp. 17-31). Fagboksforlaget.
- Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Paré-Blagoev, E. J., & Snow, C. E. (2015). Word Generation Randomized Trial. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786. <https://doi.org/10.3102/0002831215579485>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Ablex. ISBN: 0893915653
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene? in *Bedre Skole* (1:2015). URL: [https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/h17/pensumliste/artikkel/bs-0115-web\\_mathe.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/h17/pensumliste/artikkel/bs-0115-web_mathe.pdf)
- Mathé, N. E. H. (2019). PhD revisited: Students' Perceptions of Democracy, Politics, and Citizenship Preparation and Implications for Social Studies Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 69-81. <https://doi.org/10.7577/njcie.3355>
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. In S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Eds.), *Samfunnsfagdidaktikk* (pp. 156-172). Universitetsforlaget. ISBN: 9788215031019
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>

- Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world. *Journal of curriculum studies*, 42(4), 487-501.  
<https://doi.org/10.1080/00220270903494287>
- Nicholas, M., Veresov, N., & Clark, J. C. (2021). Guided reading – Working within a child's zone of proximal development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100530.  
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100530>
- Nyborg, M., & Universitetet i Oslo Pedagogisk, (1978). *Læring, begrepslæring, begrepsundervisning: om innlæring av viktige menings-komponenter som grunnlag bl. a. for språk-forståelse og språkbruk (kommunikasjon), for persepsjon og tenkning, samt for menneskelig sosialitet: C (Vol. C)*. Pedagogisk forskningsinstitutt: Oslo.  
Dewey: 370.1523
- Østberg, L. C. (2017). Hva er egentlig et begrep? En kvalitativ oppgave om læreres forståelse av og arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. *Samfunnsfagdidaktik at Universitet i Oslo*. URL: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61956>
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method* (3e ed.). SAGE publications, Inc. ISBN: 9781473379302
- Rødnes, K. A., Rasmussen, I., Omland, M., & Cook, V. (2021). Who has power? An investigation of how one teacher led her class towards understanding an academic concept through talking and microblogging. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 98. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103229
- Ryen, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. In S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Eds.), *Samfunnsfagdidaktikk* (pp. 44-66). Universitetsforlaget. ISBN : 9788215031019
- Ryen, E., Erdal, S. F., & Granlund, L. (2021). Kapittel 1: Samfunnsfagenes fagdidaktikk. In S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Eds.), *Samfunnsfagdidaktikk* (pp. 13-26). Universitetsforlaget. ISBN : 9788215031019
- Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdelæring. In S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Eds.), *Samfunnsfagdidaktikk* (pp. 28-43). Universitetsforlaget. ISBN : 9788215031019

- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications Inc. ISBN: 9791949205924
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P., & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497-518.  
<https://doi.org/10.1086/663301>
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: hvorfor er de så viktige? In (pp. 18-31). Universitetsforl. ISBN: 9788215013886
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). The MIT Press. ISBN: 0262220296
- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>
- Wells, G. (1999). *Dialogical Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1017/CBO9780511605895>
- Wertsch, J. V., & Semin, G. R. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25-48.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide lærere

Forberedelser:

- Avtale møtetidspunkt
- Sende samtykkeskjema og informasjonsskriv

Innledning:

- Takke informanten for å stille opp.
- Tydeliggjøre at jeg vil unngå personidentifiserende data i intervjuet.
- Forklare hva prosjektet går ut på.
- Informere om informantenes rettigheter, spesielt retten til å trekke tilbake samtykke og hvordan anonymitet i dataene vil bli behandlet.
- Tid for gjennomføring av intervjuet

Spørsmål:

DEL 1:

Dette starter med et litt mer generelt spørsmål før det går over i begrepene

- Kort, hvordan vil en typisk undervisningstime i samfunnsfag se ut for deg?
- Hvordan planlegger du disse timene?
- Hva er det du er opptatt at elevene skal lære når du underviser disse timene?
- Hvilken rolle spiller arbeidet med begrepsforståelse i din undervisning?
- Legger du noe ekstra vekt på at elevene skal lære fagbegreper i undervisningen?
- Jobber du med begrepene som en mer integrert del av undervisningen, eller har du et mer eksplisitt fokus på begrepsforståelse?
- Hvordan jobber elevene med begreper i dine undervisningstimer?
- Er du opptatt av at elevene bruker begreper i dine undervisningstimer?
- Hvordan bruker elevene begreper i dine undervisningstimer?

DEL 2: Hva et begrep er



- Hvordan er din forståelse av hva et 'begrep' er? Ta den tiden du trenger til å tenke over et svar.
- Hvilken betydning mener du begreper har i samfunnsfaget?
- Ideelt sett, hva slags begrepsforståelse ønsker du at elever skal sitte igjen med etter å ha gjennomført samfunnsfaget?
- Hva slags begrepsforståelse ønsker du at elevene dine skal sitte igjen med når de er ferdig med samfunnsfaget?
- Hva slags begrepsforståelse tror du elevene sitter igjen med etter de har fullført samfunnsfaget?
- Tror du elevene får noe ut av å lære seg begreper?
  - Hvorfor får de noe ut av det?
  - I hvilke situasjoner tror du de får noe ut av dette?
  - Hvordan tror du det
    - hjelper dem med å forstå/navigere samfunnet?;
    - henge med i eller delta i politiske debatter, nyheter;
    - forstå andre deler av samfunnsfaget og andre fag?

### DEL 3:

- Hva slags rolle spiller begrepene for å kunne forstå/anvende kunnskap i samfunnsfaget?
- Hva er forholdet mellom bruken av begreper og kompetanse i samfunnsfaget?
- Kan elever klare seg uten begreper i samfunnsfaget?
- Kan begrepene forstås som avhengig/uavhengig av hverandre når en bruker de i samfunnsfaget?
  - Eksempel: er begrepene terrorisme og demokrati knyttet sammen på noe vis? Hva med sosialisering og Stortinget?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Vil begrepet demokrati f.eks. bety ulike ting når en snakker om Norge i motsetning til USA?
  - Hvis ja, er det viktig at elevene forstår denne forskjellen?
  - Vil en forstå begrepet 'terrorisme' annerledes når en prater om demokrati, enn når en f.eks. prater om et diktatur.

- Noe annet de ønsker å snakke om, få frem?

Avslutning:

- Takke for oppmøte
- Minne om informantenes rettigheter, retten til å trekke tilbake samtykke, hvordan anonymitet vil bli behandlet

## Vedlegg 2: Intervjuguide elever

### Forberedelser:

- Spørre lærer om jeg kan spørre om noen elever kunne sagt seg villig til å delta i et intervju
- Sende ut en beskrivelse av prosjektets formål, samt et samtykkeskjema

### Innledning av intervju

- Takke informanten for å stille opp
- Tydeliggjøre at jeg ikke ønsker at personidentifiserende data gis i lydopptaket
- Tydeliggjøre at det ikke er noen riktige svar på spørsmålene jeg vil stille
- Forklare hva prosjektet går ut på
- Informere om informantenes rettigheter, spesielt retten til å trekke tilbake samtykke og hvordan anonymitet i dataene vil bli behandlet.
- Tid for å gjennomføre intervjuet

### Spørsmål

#### DEL 1:

- Kan du beskrive en vanlig samfunnsfagstime?
- Hvilket tema jobber dere med akkurat nå?
  - Hvor lenge har dere arbeidet med dette?
  - (Hvis det er helt ny oppstart, kanskje spørre om det forrige temaet også)
  - Har dere arbeidet med dette temaet tidligere på f.eks. ungdomsskolen?
- Hvilke fagbegreper jobber dere med til dette temaet?
- Hvordan jobber dere med å lære fagbegreper i dette temaet?
  - Quizlet, Kahoot, Alias
  - Puger på de?
  - Tar de i bruk i når dere snakker og skriver?
- Jobber dere direkte med fagbegreper når dere jobber med \*dette temaet\*, eller faller de mer naturlig inn i disse timene?
- Har du eksempler på noen fagbegreper du har brukt i disse timene?
- Hvor ofte tror du at du bruker fagbegreper i timen?
- Hvorfor/hvorfor ikke bruker du fagbegreper i timen?

#### DEL 2:

- For deg, hva er et fagbegrep?

- Hvilke rolle har fagbegreper i samfunnsfaget, tenker du?
- Synes du det er nyttig å bruke fagbegreper når du jobber i samfunnsfaget?
  - Hvordan er det nyttig?
  - Kan du komme med noen eksempler?

### DEL 3:

- Opplever du at det er et krav fra læreren at du bruker fagbegreper i timene?
- Opplever du at det er et krav å bruke fagbegreper på prøver for å få gode karakterer/vise høyere måloppnåelse?
- Hvilken betydning tror du fagbegrepene du lærer i samfunnsfaget har for deg fremover? Har det noe betydning?
- Tror du at du kan klare deg uten fagbegreper i samfunnsfaget?
- Tror du at du vil få bruk for eller bruke disse fagbegrepene du lærer, fremover?
  - i samfunnsfaget
  - i andre fag på skolen
  - Utenfor skolen
- Oppfatter du at du får noe ut av å bruke dem? At de gir deg noe?
  - F.eks. Når du skal forstå samfunnet; hvorfor hjelper det?
  - forstå debatter eller nyheter; hvorfor?
  - forstå andre fag; hvorfor hjelper det?
- Noe annet du ønsker å nevne?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærer

Dette er et standard informasjonsskriv formulert for lærere.

# **Vil du delta i forskningsprosjektet «Kan vi få grep om begrepene?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forholdet mellom læreres bruk og elevers forståelse av begreper i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke forholdet mellom læreres bruk av begreper i undervisningen, og elever forståelse av disse begrepene. Jeg er særlig interessert i å finne ut av hvorvidt elever knytter begreper opp mot hverandre og annet fagstoff.

Forskningsspørsmålene som det skal tas hensyn til i prosjektet er følgende:

1. Hvordan forstår elevene sammenhengen mellom begrepene og kunnskap i samfunnsfaget.
2. Hvordan forteller et utvalg lærere at de underviser om begreper i samfunnsfag?

Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave. I prosjektet vil jeg gjøre intervju av lærere og deres elever.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om å delta fordi du er lærer samfunnsfag ved en videregående skole. Det er tre lærere, inkludert deg, som vil delta i prosjektet

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du deltar, innebærer det at du er med i et intervju som kan vare opp til 60 minutter. I dette intervjuet vil jeg stille deg spørsmål om fagbegrepers rolle i samfunnsfag. Det vil gjøres lydopptak av intervjuet. Disse lydopptakene vil lagres elektronisk på UiO sine servere.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min masterveileder, Nora Elise Hesby Mathé, som vil ha tilgang på dataene. Datamaterialet (lydopptak) vil bli lagret adskilt fra navn og kontaktopplysninger, og kun kobles gjennom en unik koblingskode som lagres adskilt fra disse to. Dataene vil anonymiseres i oppgaven, og ikke kunne kobles spesifikt til deg.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.09.2022. Dette betyr at alt av datamateriale, koblingsnøkkel, metadata, navn og kontaktinformasjon vil slettes.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nora Elise Hesby Mathé ved ILS. E-post: [n.e.h.mathe@ils.uio.no](mailto:n.e.h.mathe@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristoffer August Eriksen

(Forsker/Veileder)



---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kan vi få grep og begrepene?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- å bli gjort lydopptak av i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever

Dette er et standard informasjonsskriv gitt elever.

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Kan vi få grep om begrepene?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forholdet mellom læreres bruk og elevers forståelse av begreper i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke forholdet mellom læreres bruk av begreper i undervisningen, og elevers forståelse av disse begrepene. Jeg er særlig interessert i å finne ut av hvorvidt elever knytter begreper opp mot hverandre og annet fagstoff.

Forskningsspørsmålene som det skal tas hensyn til i prosjektet er følgende:

1. Hvordan forstår elevene sammenhengen mellom begrepene og kunnskap i samfunnsfaget.
2. Hvordan forteller et utvalg lærere at de underviser om begreper i samfunnsfag?

Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave. I prosjektet vil jeg gjøre intervju av lærere og deres elever.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du deltar i dette prosjektet fordi du går i samfunnsfagsklassen til en lærer som også intervjues i prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du deltar, innebærer det at du er med i et intervju som kan vare opp til 60 minutter. I dette intervjuet vil jeg stille deg spørsmål om fagbegrepers rolle i samfunnsfag. Det vil gjøres lydopptak av intervjuet. Disse lydopptakene vil lagres elektronisk på UiO sine servere. Din lærer vil ikke ha innsikt i det du sier i dette intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det understrekes at din lærer ikke vil kunne se eller høre på det du sier intervjuet. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen og karakterer.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min masterveileder, Nora Elise Hesby Mathé, som vil ha tilgang på dataene. Datamaterialet (lydopptaket) vil bli lagret adskilt fra navn og kontaktopplysninger, og kun kobles gjennom en unik koblingskode som lagres adskilt fra disse to. Dataene vil anonymiseres i den publiserte oppgaven, og ikke kunne kobles spesifikt til deg.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.09.2022. Dette betyr at alt av datamateriale, koblingsnøkkel, metadata, navn og kontaktinformasjon vil slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nora Elise Hesby Mathé ved ILS. E-post: [n.e.h.mathe@ils.uio.no](mailto:n.e.h.mathe@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Kristoffer August Eriksen  
(Forsker/veileder)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kan vi få grep og begrepene?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- å bli gjort lydopptak av i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer

231371

Prosjekttittel

Begrepsforståelse i samfunnsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.09.2022

Meldeskjema

Dato

25.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema diktafonapp er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!