

Ashly George & Sandra Isabel Bergedalen Callejo

Kandidatnummer: 9201 og 9202

# Begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet

En kvalitativ studie om samfunnsfagslæreres erfaringer fra klasserommet med  
begrepslæring



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Ashly George & Sandra Isabel Bergedalen Callejo

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Dette er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7. Formålet med denne oppgaven er å undersøke begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet. For å finne ut av dette har vi intervjuet aktuelle samfunnsfaglærere og formulert problemstillingen: Hvordan beskriver og erfarer lærere begrepslæring i samfunnsfagundervisningen blant elever på barnetrinnet? For å svare på denne problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærere i ordet begrepslæring, og hvordan oppfatter/tolker lærere hva begrepslæring innebærer?
2. Hvilke didaktiske tilnærminger og undervisningsmetoder bruker lærere for å styrke begrepslæring i samfunnsfagundervisningen?
3. Hvilke utfordringer opplever lærere når de prøver å støtte begrepslæring, og hvordan håndterer de disse problemene?

For å svare problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi anvendt et kvalitativt fokusgruppeintervju i tillegg til 2 individuelle semistrukturerte intervjuer. Begge intervjuformene ble gjennomført via Teams, som videre blir analysert ved tematisk analyse. Studiens hovedfunn i intervjuene viser at alle lærerne er enige med at begrepslæring er viktig ikke bare i det faglige, men også som medborgere i et demokratisk samfunn som vi lever i. Videre finner vi ut av at lærernes forståelse av begrepslæring varierer veldig. Noen ser på begrepslæring som en prosess for å memorere terminologi, men andre ser på begrepslæring for å få en faglig forståelse og knytte begrepene til deres eksisterende kunnskap. Vi finner også ut av hvilke didaktiske tilnærminger og undervisningsmetoder lærerne bruker for å styrke begrepslæring i samfunnsfagundervisningen, og hvordan disse er med på å engasjere elevene i å lære fagbegreper i samfunnsfag. Lærerne anerkjenner også hvor viktig det er å integrere hverdags- og fagspesifikke begreper for å gjøre samfunnsfagslæringen mer relevant for elever på småtrinnet. Vi finner også ut av utfordringer som lærerne opplever i møte med begrepslæring i samfunnsfag som blant annet mangel på ressurser, store klasser og tidspress.

# Abstract

This is a master's thesis on primary school teacher education for grades 1-7. The purpose of this thesis is to investigate concept learning in social studies at the lower primary level. To explore this, we wanted to interview relevant social studies teachers and formulated the following research question: How do teachers describe and experience concept learning in social studies among elementary students? To address this research question, we developed three research sub-questions:

1. What do teachers mean by the term concept learning, and how do they perceive/interpret what concept learning entails?
2. What didactic approaches and teaching methods do teachers use to enhance concept learning in social studies?
3. What challenges do teachers encounter when trying to support concept learning, and how do they address these issues?

To answer the research question and sub-questions, we conducted a qualitative focus group interview in addition to two individual semi-structured interviews. Both types of interviews were conducted via Teams and analyzed using thematic analysis. The main findings of the study, from the interviews, show that all the teachers agree that concept learning is important not only academically but also for students to be active citizens in the democratic society we live in. Furthermore, we find that teachers' understanding of concept learning varies greatly. Some view concept learning as a process of memorizing terminology, while others see it to gain subject understanding and connect concepts to their existing knowledge. We also explore the didactic approaches and teaching methods teachers use to enhance concept learning in social studies and how these methods engage students in learning subject-specific concepts in social studies. Teachers also recognize the importance of integrating every day and subject-specific concepts to make social studies learning more relevant for lower primary students. Additionally, we identify challenges teachers face in addressing concept learning in social studies, including a lack of resources, large class sizes, and time constraints.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 INTRODUKSJON .....	7
1.2 TEMATIKK OG PROBLEMSTILLING .....	8
1.3 AVGRENSNING .....	9
1.4 AKTUALITET OG KONTEKST .....	10
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	11
<b>2 TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>12</b>
<b>3 TEORI</b> .....	<b>17</b>
3.1 LÆRINGSTEORI: HVORDAN LÆRER VI? .....	17
3.1.1 Vygotskys sosiokulturelle teori .....	17
3.1.2 Piaget .....	18
3.1.3 David. P Ausubel .....	20
3.2 BEGREPER: SPESIFIKT OM ORD OG BEGREPER OG HVORDAN DE LÆRES .....	22
3.3 BEGREPSLÆRING OG -FORSTÅELSE .....	24
3.4 LITERACY: HVA BETYR DET Å FORSTÅ OG BEHERSKE ET FAGS EGNE KONVENSJONER OG BEGREPER .....	28
3.4.1 Samfunnsfaglig literacy .....	29
3.4.2 Historisk literacy .....	30
3.5 HVERDAGSSPRÅK TIL FAGSPRÅK .....	31
3.5.1 Fagbegreper i samfunnsfag og hverdagsbegreper .....	32
<b>4 METODE</b> .....	<b>34</b>
4.1 STUDIENS INNRETNING .....	34
4.1.1 Forskningsdesign .....	34
4.1.2 Fenomenologiske perspektiver .....	35
4.2 METODEVALG OG DATAINNSAMLING .....	36
4.2.1 Intervju som metode .....	37
4.2.2 Utforming av intervjuguide .....	40
4.2.3 Utvalg og rekruttering .....	41
4.2.4 Gjennomføring av intervjuer .....	44
4.3. ANALYSE OG TOLKNING .....	47
4.3.1 Transkribering og databehandling .....	47
4.3.2 Dataanalyse .....	47
4.4 ETISKE BETRAKTNINGER .....	48

4.4.1	<i>Forskningsetikk</i> .....	48
4.4.2	<i>Forskerens rolle</i> .....	49
4.5	KVALITETSSIKRING .....	50
<b>5</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER</b> .....	<b>52</b>
5.1	BEGREPER, ORD OG LÆRING AV FAG .....	52
5.2	DIDAKTISKE TILNÆRMINGER .....	55
5.2.1	<i>Begrepslæring i samfunnsfag</i> .....	60
5.3	LÆRERNES OPPFATNINGER AV UTFORDRINGER I ARBEIDET MED BEGREPSLÆRING .....	65
<b>6</b>	<b>DRØFTING / DISKUSJON</b> .....	<b>71</b>
6.1	ORD ELLER BEGREPER? .....	72
6.1.1	<i>Ord og begreper</i> .....	72
6.1.2	<i>Tospråklighet og morsmålets rolle i faglig læring</i> .....	75
6.1.3	<i>Lærernes oppfatninger av didaktiske tilnærminger i samfunnsfaget</i> .....	78
6.2	BEGREPSLÆRING I SAMFUNNSFAG – FAGLIG ELLER GENERELL LITERACY? .....	81
6.2.1	<i>Hvordan beskriver og erfarer lærerne begrepslæring i samfunnsfagundervisningen</i> .....	81
6.2.2	<i>Elevenes hverdagsbegreper og språk</i> .....	85
6.2.3	<i>Den røde tråden til fagets demokrati</i> .....	87
6.3	GODE INTENSJONER OG STRUKTURELLE BARRIERER .....	89
6.3.1	<i>Hva oppfatter og beskriver lærerne som utfordrende?</i> .....	89
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON OG AVSLUTNING</b> .....	<b>92</b>
7.1	<i>Implikasjoner for praksis og videre forskning</i> .....	94
<b>8</b>	<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>97</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>103</b>
VEDLEGG 1:	INFORMASJONSSKRIV .....	103
VEDLEGG 2:	INTERVJUGUIDE .....	107
VEDLEGG 3:	SAMTYKKESKJEMA .....	110

# Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en femårig grunnskolelærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge, og et resultat av felles arbeid mellom to masterstudenter, Ashly George og Sandra Isabel Bergedalen Callejo. Studiene har gitt oss mye kunnskap som vi vil ta med oss videre i arbeidslivet. Vi er takknemlige for at vi har skrevet masteroppgaven sammen, og setter pris på at vi har vært gode til å motivere hverandre, og samarbeidet vi har fått til. Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre studien uten gode støttespillere og det er mange vi ønsker å takke!

Vi vil først og fremst takke informantene våre som deltok i intervjuene. Vi er takknemlige for at dere var med og delte deres erfaringer, og gjorde forskningen vår mulig å gjennomføre på ønsket vis.

Vi vil også takke våre veiledere Kristin Gregers Eriksen, Kari Hernæs Nordberg og Tuva Skjelbred Nodeland for gode tilbakemeldinger. Dere har motivert oss hele veien, og passet på at vi er på riktig spor. Det er mange ganger vi har følt at vi er helt på villspor, men deres tilbakemeldinger og støtte gjennom hele arbeidet har gitt oss håp og positive følelser.

Så vil vi rette en stor takk til familie og venner som har oppmuntret, vist støtte og forståelse hele veien. Det er nå lenge siden vi har tilbringt tid med våre nære, fordi oppgaven tar mye av tiden vår. Vi gleder oss masse til å tilbringe tiden med dere igjen etter lenge!

Drammen, 28.mai 2024

Ashly George og Sandra Isabel Bergedalen Callejo

# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon

«Så godt som alle begrep i og om samfunnet har et innhold som langt fra er entydig. Samtidig styrer begrepsforståelsene våre oppfatninger av verden. Dette gjør igjen arbeidet med begrepslæring i samfunnsfaget til en svært viktig oppgave for lærere i et demokratisk samfunn» (Kvande & Olofsson, 2024, s. 12). Samfunnsfaget består av mange fagbegreper, og begrepslæring i samfunnsfag er avgjørende for elevenes forståelse av verden rundt dem og evnen til å delta aktivt som samfunnsborgere. Dette faget omfatter en rekke begreper som er viktig å ha kjennskap til. Begreper gir elevene byggeklosser til å kunne forstå og delta i diskusjoner i faget. Begrepslæring på barnetrinnet er en byggekloss for barns videre kognitive utvikling. Det å kunne forstå og bruke begreper vil gi dem en større forståelse av det begrepsmessige rammeverket (Lund, 2016, s. 19). Begrepslæring i samfunnsfag er et komplisert ståsted siden faget består av ulike vitenskapelige tradisjoner, for eksempel i historie og samfunnsvitenskapene som kan skape problemer når det kommer til sammensettingen av faget, og bruken av samfunnsfagsdidaktikken (Kvande & Olofsson, 2024, s. 20).

Lærere står overfor utfordringer knyttet til tilpasning av undervisningen til elevenes individuelle behov, sikring av engasjement og det å skape meningsfulle koblinger mellom abstrakte begreper og elevenes hverdagserfaringer (Mathé, 2015). Det er spesielt det samfunnsfaglige vi er ute etter i denne studien. Det er et fag med egen fagtradisjon og sine egne særegenheter når det kommer til begreper. Vi er dermed ikke ute etter en generell språklæring, men samfunnsfagsrettet begrepslæring med fokus på småtrinnet. Det er likevel viktig å ta hensyn til at flere av samfunnsfagets begreper også er hverdagsbegreper som ofte står sentralt i samfunnsdebatter. I en tid med polarisering og økte krav til kritisk tenkning og fortolkning av informasjon om samfunnet, er en forståelse av kompleksitet ved begreper om samfunnet en sentral demokratisk kompetanse som står viktig til i tverrfaglighet i lærerplanen, men også særlig i samfunnsfaget. Et annet aspekt som må belyses her er elever med andre morsmål enn norsk, og det å forstå forskjellen på deres behov når det gjelder språklæring og



læring i fag, som begreper. Mer om dette rundt styringsdokumenter og læreplanen står lenger ned i kapittel 1.4.

## 1.2 Tematikk og problemstilling

I vår gjennomgang av tidligere forskning (se kapittel 2) er det en påfallende mangel på studier som fokuserer spesifikt på begrepslæring i samfunnsfag generelt, og på småtrinnet spesielt. Dette etterlater et betydelig gap i vår forståelse av hvordan lærere jobber med begrepslæring hos de yngste elevene. Denne mangelen på kunnskap om konkrete tilnærminger og metoder for begrepslæring i småtrinnet gjør det utfordrende å utvikle effektive undervisningsstrategier og ressurser for å støtte elevens læring. Begrepslæring er også viktig fordi den er essensiell for elevers forståelse av hvordan samfunnet fungerer og deres evne til å aktivt delta som informerte borgere. Dette er spesielt viktig på barnetrinnet, hvor grunnlaget for fremtidig læring og forståelse av komplekse samfunnsstrukturer blir etablert. Vår oppgave fokuserer på å utforske hvordan lærere beskriver og erfarer begrepslæring i samfunnsfagundervisningen på barnetrinnet, et område hvor det er en betydelig mangel på forskning, spesielt knyttet til de spesifikke didaktiske strategiene som anvendes. Gjennom å belyse og analysere lærernes tilnærminger og utfordringer, bidrar vår studie til en dypere forståelse av hvordan begrepslæring kan forbedres for å støtte elevers kognitive og språklige utvikling. Dette er avgjørende for å utvikle deres evne til kritisk tenkning og forståelse, som er grunnleggende for deres aktive deltakelse i et demokratisk samfunn. Ved å adressere dette gapet, gir vår forskning verdifull innsikt i effektive metoder for begrepslæring som kan iverksettes for å styrke undervisningspraksiser og fremme en mer inkluderende og effektiv læring i samfunnsfag. Derfor er det interessant å undersøke nærmere hvordan lærere arbeider med begrepslæring i samfunnsfag for å fylle dette gapet i forskningen. På bakgrunn av dette er problemstillingen for denne studien: *Hvordan beskriver og erfarer lærere begrepslæring i samfunnsfagundervisningen blant elever på barnetrinnet?*

For å svare på denne problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærere i ordet begrepslæring, og hvordan oppfatter/tolker lærere hva begrepslæring innebærer?

2. Hvilke didaktiske tilnærminger og undervisningsmetoder bruker lærere for å styrke begrepslæring i samfunnsfagundervisningen?
3. Hvilke utfordringer opplever lærere når de prøver å støtte begrepslæring, og hvordan håndterer de disse problemene?

## 1.3 Avgrensning

Vi har valgt å fokusere på begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet 1.-4.trinn, og bruker fokusgruppe- og individuelle intervju som metode. Vi ønsker å undersøke hvordan lærere på disse trinnene velger sine metoder, samt deres erfaringer, forståelse og refleksjoner knyttet til begrepslæring i samfunnsfaget. Dette betyr at vi ikke kommer til å undersøke hvordan elevene oppfatter begrepslæringen, eller hva som faktisk foregår i klasserommet.

Vår avgrensning til lærernes perspektiver er basert på å forstå lærernes perspektiver på metoder, tilnærminger og utfordringer i undervisningen av begreper. Ved å fokusere utelukkende på lærernes perspektiver kan vi få et grundigere innsikt i deres tanker, refleksjoner og praksis, for å få en mer helhetlig forståelse av hvordan begrepslæringen blir implementert i undervisningen på småtrinnet. En annen faktor er ved å forstå at lærernes perspektiver kan gi innsikt i hvilke ressurser, støtte og opplæring som er nødvendig for å styrke deres praksis innen begrepslæring.

Selv om elevenes opplevelser og forståelse av begrepslæring er viktige, velger vi å ikke inkludere dette i vår studie flere grunner. Det å forske på barn krever spesiell oppmerksomhet mot etisk hensyn. Barn på småtrinnet er mellom alderen 6-9 år, og forskningsmetodene for å innhente data som eksempel spørreskjema eller intervjuer vil være mindre egnet for små barn. En annen grunn er at det er stor variasjon i elevens bakgrunn, erfaringer, kunnskap og evner som kan være vanskelig med å generalisere funn fra en liten gruppe elever til en større populasjon.

## 1.4 Aktualitet og kontekst

I læreplanen fra 2020 blir ikke begrepslæring nevnt eksplisitt i det hele tatt. Dette er litt overraskende, i lys av at begreper løftes frem i forarbeidene til læreplanen. Likevel sier vi oss enige med Mathé (2015) som argumenterer for at begrepslæring er en integrert del av samfunnsfaget (s. 69). Vi har sett på Ludvigsen-utvalget som startet i 2013 som lå til grunn for læreplanrevisjonen ledet av professor Sten Ludvigsen, som fikk i oppdrag om å «vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU2015:8, s. 14). Her er begreper sentralt og blir knyttet til dybdelæring (NOU2015:8). Dybdelæringen fikk en sentral rolle i fagfornyelsen som har ledet frem til LK20, og denne reformen skulle redusere antallet kompetansemål slik at elevene kunne bruke mer tid på å gå mer i dybden (Sæther, 2021, s. 30). Ifølge utdanningsdirektoratet (2019) blir dybdelæring definert som følgende: «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i dag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre». For å utvikle god begrepsforståelse, må elevene bruke begrepene jevnlig over tid og bruke dem på forskjellige måter, det gjør at begrepene fester seg bedre og da lærer elevene begrepene grundigere (NOU2015:8, s. 71).

Den overordnede delen i LK20 legger stor vekt på både dybdelæring og tverrfaglige temaer som er aktuelle: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å, s, 13). Det å jobbe tverrfaglig vil si å lage forbindelser mellom forskjellige fagområder (Sæther, 2021, s. 32). I tverrfaglige prosjekter vil det ikke være tydelig å se skillet mellom om det er samfunnsfag, naturfag eller norskfaget elevene jobber med, og det forutsetter at timeplanen må løses opp, og at prosjektet står i fokus og ikke selve faget (Sæther, 2021, s. 33). Både dybdelæring og kompetanse handler om å ha evnen til å overføre kunnskap og kunne bruke den i nye sammenhenger, og tverrfaglig arbeid kan bidra med å utvikle denne ferdigheten (Sæther, 2021, s.33). Tverrfaglig arbeid kan også begrunnes med skolens verdigrunnlag som ligger under den overordnede delen skal samfunnsfag bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, u.å). Utforming av undervisningsoppgaver som er viktig og oppleves riktig kan bidra til å forberede elevene til voksenlivet, men tar dem også på alvor som medborgere her og nå

(Sæther, 2021, s.33-34). Selv om den overordnede delen i LK20 legger såpass vekt på tverrfaglighet som demokrati og medborgerskap. Under fagets relevans og sentrale verdier i SAF01-04 beskrives samfunnsfagets rolle slik “Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (...) Gjennom samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold.”

(Utdanningsdirektoratet, u.å., s, 12). Likevel nevnes ikke begreper spesifikt i læreplanen i samfunnsfag, på tross av at det er et fag som har særlig mange vanskelige begreper. Dette vektlegges i artikkelen til Mathé (2015) hvor det blir beskrevet at arbeid med de samfunnsfaglige begrepene ikke blir nevnt eksplisitt i skolens læreplaner (s. 69).

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i ni kapitler som gir en omfattende forståelse av temaet og svarer på problemstillingen. I kapittel 1 har vi allerede sett nærmere på oppgavens tema, forskningsspørsmål, avgrensing i tillegg til å ha presentert bakgrunnen for studien. Videre vil vi først gjøre rede for tidligere forskning ved å gi en gjennomgang som er relevant for vår studie. Dette inkluderer tidligere studier og funn som har relevans for vår problemstilling. Deretter vil vi presentere det teoretiske rammeverket som brukes i studien. Videre i metodekapittelet beskriver vi hvilke metoder som er blitt brukt, inkludert forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder og etiske betraktninger. Her gir vi også en detaljert oversikt over hvordan dataen har blitt samlet inn og analysert for å svare på problemstillingen. Vi vil først presentere resultatene fra vår empiriske undersøkelse i kapittel 5, inkludert sitater og eksempler fra informantene, før vi i neste kapittel av oppgaven tar for oss diskusjon av disse. Her vil vi drøfte funnene i lys det teoretiske rammeverket. Vi vil deretter i kapittel 7 komme med en oppsummering av hovedfunnene gjort i studien under den konkluderende delen av oppgaven. Her tar vi også for oss tidligere forskning og implikasjoner før vi til slutt går over på referanseliste og vedlegg.

## 2 Tidligere forskning

Det eksisterer en betydelig mengde forskning knyttet til begrepslæring innen språkfagene, men for samfunnsfag, spesielt på småtrinnet, er det en markert mangel på systematisk studie. Dette utgjør et paradoks, gitt av forståelsen og bruken av fagbegreper anses som fundamentale for utviklingen av kunnskap innen faget. Vår forskning tar sikte på å belyse hvordan lærere på småtrinnet beskriver og erfarer arbeidet begrepslæring i samfunnsfag. Her har vi søkt for det meste i norsk litteratur. Funnene våre på tidligere forskning omhandler derfor norsk kontekst. Generelt finnes det noen studier som har rettet oppmerksomheten mot begrepslæring i samfunnsfag, spesielt på ungdomsskolen og videregående skole, men det er fremdeles en betydelig mangel på forskning på dette området når det gjelder barnetrinnet. Deriblant Fjellheim (2017) med fokus på ord og begreper i samfunnsfag på mellomtrinnet, Anderberg (2009) som skriver om begrepsforståelse i samfunnsfag med en case fra videregående skole og Østberg (2017) med lærernes forståelse av og arbeid med fagbegreper i samfunnsfag også rettet mot videregående skole. I tillegg har vi Lange (2017) og Hermansen (2019) som begge er studier med fokus på ungdomsskolen som vi skal gå i dybden på lenger nede.

Tidligere forskning som har blitt gjennomført, har primært fokusert på eldre aldersgrupper, og det er derfor en utfordring og generalisere funnene til barnetrinnet. Den begrensede forskningen som er tilgjengelig, understreker et behov for å undersøke nærmere på hvordan lærere på barnetrinnet arbeider med begrepslæring, spesielt innenfor samfunnsfag.

Mathé (2015) skriver om at vi har begrenset kunnskap om hvordan lærere i Norge underviser med samfunnsfaglige begreper og hvordan elevene opplever og forstår denne undervisningen. Ifølge forskningen viser at arbeid med fagspråk fremmer læring, men lite kunnskap om hvordan lærere arbeider med begrepene i samfunnsfagundervisningene. Hun påpeker blant annet at mange elever forbinder begrepsarbeid med læring av fakta, pugging og definisjoner. Flere forskere som Solhaug (2006) og Haug & Ødegaard (2014) peker på hvor viktig det er å sette begreper i sammenheng med andre begreper, og undervise temaene i «meningsskapende helheter» (Solhaug 2006, Haug og Ødegaard 2014, referert i Mathé, 2015). Mathé (2015) konkluderer med at det ikke er tilstrekkelig med at lærere og elever bruker begrepene som ord, men at en mer helhetlig tilnærming til begrepsforståelse er nødvendig.

For å bygge videre på diskusjonen fra Mathé (2015) om den begrensede kunnskapen om hvordan lærere i Norge underviser med samfunnsfaglige begreper og elevenes opplevelse av denne undervisningen, er det viktig å understreke forvirringen mellom begrepslæring og ren språklæring, læring av ord. Et ord kan læres i en kontekst av ren memorering, men begrepslæring krever en dypere forståelse og kontekstualisering innenfor faget. Dette skillet er avgjørende for at elevene skal kunne anvende begrepene på en meningsfull måte i samfunnsfag. Boka *Begreper om og i samfunnsfag* av Kvande og Olofsson (2024) er en bok vi både har benyttet oss av til teori, men som også presenterer ny empirisk kunnskap. Lærerplan- og lærebokanalyse, intervju med lærere og klasseromsobservasjon er metodene brukt i denne boken for å få et bredt bilde av begrepsanalysens mulige betydning i samfunnsfaglig opplæring Kvande som beskrevet av Kvande & Olofsson (2024). Særlig relevant for vår oppgave er kapittel 3 som omhandler omgrepslæring i samfunnsfag med fokus på småtrinnet (Skjæveland, 2024, s. 86-105).

Ifølge Kvande og Olofsson (2024) er forståelsen av samfunnsfaglige begreper kritisk fordi de ofte inneholder en iboende flertydighet som er avhengig av deres bruk i ulike sammenhenger. De argumenterer for at dette skaper utfordringer i klasserommet, spesielt når elever konfronteres med begreper som "demokrati" og "kapitalisme", som ikke bare er semantisk komplekse, men også ladet med kulturelle og politiske verdier (Kvande & Olofsson, 2024). Videre viser et eksempel fra boken til en graffititekst "Kvitebekken er sein kapitalisme", som demonstrerer hvordan begreper kan tolkes og misforstås utenfor akademiske rammer. Denne forvirringen mellom begrepslæring og språklæring har direkte implikasjoner for hvordan begreper blir introdusert og forklart i undervisningen. Det reiser spørsmål om læreres metoder for å sikre at elevene ikke bare kan repetere definisjoner, men faktisk forstår og kan anvende begrepene kritisk og reflektert. Forskingen og teorien foreslår at en integrert tilnærming, som kombinerer definisjon med diskusjon og bruk i realistiske kontekster, vil være mer effektiv for begrepsforståelse i samfunnsfag.

I tillegg til å adressere hvordan begreper undervises og oppleves i klasserommet, understreker boken behovet for en bredere diskusjon om begrepslæringens rolle i utviklingen av kritisk tenkning og demokratisk deltakelse blant elever. Dette gir en sterkere grunn til å revurdere og forbedre strategiene for begrepslæring i samfunnsfagundervisningen og er relevant for vår oppgave, hvor vi undersøker hvordan lærere beskriver og erfarer begrepslæring i

samfunnsfagundervisningen blant elever på småtrinnet. Skjæveland sin forskning i kapittelet til Kvande & Olofsson (2024) gir verdifull innsikt i de didaktiske tilnærminger og utfordringer lærere møter når de introduserer samfunnsfaglige begreper i småskolen, noe som speiler vårt fokus på lærernes perspektiver og praksiser. Ved å trekke på Skjævelands empiriske studie, som baserer seg på intervjuer med 30 lærere, understreker vi viktigheten av å adressere variasjonen i lærernes oppfatninger og metoder i begrepslæring. Dette gjør det mulig for oss å sammenligne og kontrastere disse funnene med vår egen datainnsamling, noe som beriker vår forståelse av temaet. Skjævelands funn om lærernes varierte oppfatninger og de systematiske metodene som foreslås for å forbedre begrepsforståelsen blant yngre elever, gir en direkte sammenheng til vårt forskningsspørsmål ved å fremheve behovet for målrettede undervisningsstrategier som tar hensyn til elevens forskjellige forutsetninger og læringskapasiteter. Videre hjelper denne litteraturen oss å ramme inn vår diskusjon omkring viktigheten av begrepslæring i samfunnsfag og dens rolle i å utvikle kritisk tenkning og dypere forståelse av samfunnet blant barn i småskolealderen. Ved å inkludere og diskutere Skjævelands arbeid, kan vi bygge en sterkere argumentasjon for vår forskning og understreke dens relevans i en bredere pedagogisk og akademisk kontekst.

Av forskningen som finnes på dette feltet i Norge, finner vi i all hovedsak masteroppgaver. Dette kan tyde på at det er en økende interesse for tematikken blant kommende lærere.

Hermansen (2019) er en av disse som vi har sett nærmere på.

Den går ut på hvordan seks ungdomsskolelærere i samfunnsfag jobber med begrepslæring for å bidra til mer kunnskap rundt hvordan lærerne går frem for arbeidet med begrepslæring.

Problemstillingen for oppgaven er: **Hvordan arbeider ungdomsskolelærere med begrepslæring i samfunnsfag?** For å besvare dette har hun sett på hva slags forhold lærerne har til begrepslæring og hvorfor de arbeider med det, hvilke undervisningsmetoder og læringsstrategier som blir brukt i arbeid med begreper, hvordan begrepet «innvandring» blir tatt opp i undervisningen, hvilke utfordringer lærerne møter i arbeid med begreper.

Hovedresultatene til Hermansen er at begrepslæring gjennomgående blir sett på som språklæring fremfor samfunnsfagslæring. Det kan sees på funnene av arbeidsmetoder lærerne benytter seg av (Hermansen, 2019). Dette kan tyde på at det er behov for mer fagspesifikk kunnskap om hva begrepslæring betyr for kunnskapsinnholdet og læringen av faget i samfunnsfag.

En annen tidligere studie vi har sett på, er Lange (2017). Her er søkelyset på hvordan begrepsforståelse og læring er en forutsetning for læring i samfunnsfaget. Det er likevel viktig å påpeke at Lange sin studie er rettet mot ungdomsskolen, ikke barneskolen. For å besvare oppgaven har han brukt problemstillingen: **Hvilke metoder bruker lærere for å fremme begrepslæring i samfunnsfag?** Her trekkes det inn synspunkter om at begrepslæring i samfunnsfag bør være systematisk. Blant annet ved at det må foregå over en lengre periode og på ulike måter for å kunne anvende og forstå begrepene ved ulike kontekster. Det nevnes at det må være en «meningsfull» utvikling av elevenes forkunnskaper. I denne oppgaven vektlegges særlig lærerens variasjon i arbeid med begreper for å sikre en «meningsfull læring» av begrepene. Han trekker frem sentrale teoretikere som Piaget og Vygotsky i sin oppgave. Han har skrevet om hvordan Piaget hadde som mål å oppdage «kunnskapens struktur» mens Vygotsky hadde syn på læring som en sosial prosess i samspill mellom «tenkning og tale» Lange fant ut at lærerne hadde en enighet om at dybde- og begrepslæring vil øke elevenes forståelse i samfunnsfag samt skape større fokus på læring i skolen. De gir likevel ulike erfaringer med begrepslæring, på tross av at deres oppfatninger av elevens læringsutbytte har likhetstrekk (Lange, 2017).

Etter å ha gjort en gjennomgang av tidligere forskning i Norge, kan vi se en rød tråd ved læreres ulike måter å arbeide med begreper i faget på. Mathé på sin side mener at mye av kunnskapen er begrenset, samt at flere elever forbinder begrepslæring med pugging, fakta og definisjoner. Etter å ha sett på seks ungdomsskolelærere fant Hermansen ut at begrepslæringen trekker paralleller mot språklæring, ikke samfunnsfagslæring. Både Lange og Skjæveland rekker frem at lærerne har ulike erfaringer med begrepslæring i tillegg til at sistnevnte også argumenterer for bruk av systematiske metoder. Selv om Mathé mener at det er begrenset informasjon om hvordan elever opplever og forstår undervisning om begreper i samfunnsfag kom Lange frem til at lærernes syn på elevenes læringsutbytte har likhetstrekk.

Vi har likevel lite kunnskap om begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet da mye av utgangspunktet kommer fra forskning basert på eldre elever på ungdomsskolen. Den manglende biten av puslespillet vi ønsker å fylle inn er derfor hvordan lærerne vi har intervjuet i oppgaven vår forstår og hva de legger i begrepslæring i faget, hvilke metoder og



tilnærminger lærerne forteller at de bruker samt hva de opplever som utfordrende ved begrepslæringen på småtrinnet.

# 3 Teori

I denne teoridelen beveger vi oss først fra det brede som er læringsteori og hvordan vi lærer, for så bevege oss inn på hva begreper er og hvordan vi lærer dem, videre begrepslæring og forståelse, til samfunnsfagets literacy og til slutt hverdagsspråk til fagspråk.

## 3.1 Læringsteori: Hvordan lærer vi?

I vår oppgave tar vi utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. Her legges det vekt på det sosiale samspill og kultur. Dette kommer av at det ikke skjer noen form for læring uten at individet står i samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2020, s. 191).

Læring og kunnskap er noe som er konstant i bevegelse. Her står det at om vi skal studere læring er det lurt å se på samspillet mellom den som lærer og omgivelsene. Samspill med ting, tekst, bilder og særlig personene individet lever og utvikler seg sammen med er blant omgivelsene. Boka trekker altså frem hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner en grunnmur i barnets utvikling og læring (ibid, s. 191).

### 3.1.1 Vygotskys sosiokulturelle teori

Vygotsky er sentral for synet på menneskets utvikling. Barn er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før barnet vil klare å utføre denne handlingen alene. Her kan vi se for oss en klasseromsundervisning hvor eleven først gjør ting med hjelp av en lærer, for deretter å utføre handlingen alene. På denne måten blir læreren en hjelper for barnet, de bidrar ved å vise eller forklare hvordan det skal gjøres (Imsen, 2020, s. 200). “Når vi spør hva som er barnets evnenivå, må vi klargjøre hva vi mener barnet kunne ha klart med hjelp og støtte, og hva vi mener barnet kan gjøre alene. Forskjellen mellom disse to “nivåene” kalles *den proksimale utviklingssonen*, eller *den nærmeste utviklingssonen*” (ibid, s. 200).

«Evnen til å skape nye, spontane begrep er et kulturelt og språklig verktøy som eleven tar med seg inn i klasserommet, mens vitenskapelige begrep med høy abstraksjonsevne er noe som må gjøres forståelig i og gjennom undervisning» (Kvande & Olofsson, 2024, s. 15).

Vygotsky mener begreplæring står sentralt i prosessene rundt barns evne til å tilegne seg språklige verktøy for å oppfatte og håndtere verden rundt. Han skiller på spontane og vitenskapelige begreper. Den første nevnte oppstår induktivt mens de vitenskapelige deduktivt går ut fra en abstraksjon som er eksemplifisert (Ibid, s. 15). Samfunnsfagslærere står likevel ovenfor en problemstilling da begrepene brukt i faget også kan brukes mye utenfor, samt at de inngår i hverdagspråket. Vygotsky mener likevel det kan være en fordel da eleven kan bruke det som utgangspunkt for å lære noe nytt, men at det kan gjøre prosessen av å skille det hverdagslige mot det faglige i klasserommet vanskeligere (Ibid, s.15).

### 3.1.2 Piaget

Jean Piaget er kjent for sine teorier om barns kognitive utvikling. Vi kan for eksempel tenke at visse tenkemåter er ganske enkle for en voksen, men det er viktig å huske på at det ikke er like lett for et barn. “Noen ganger trenger elevene bare noen få basisfakta for å lære et nytt begrep. Andre ganger er all informasjon i verden nytteløs. Elevene er rett og slett ikke klare for å lære begrepet” (Woolfolk, 2014, s. 54). Hva skjer inni hodet på eleven? Jean Piaget har mye innsiktsfulle beskrivelser av barns tenkning som har endret forståelsen av den kognitive utviklingen. Han har skrevet en modell som beskriver hvordan mennesker tillegger verden mening ved å samle og organisere informasjon (Ibid, s. 54). Her kan vi tenke på elevene i undervisningssituasjoner. Hvordan vil de kunne få til det? Piaget har fire stadier for kognitiv utvikling. Det kalles det sensomotoriske, preoperasjonelle, konkret-operasjonelle og formal-operasjonelle stadium. Han mener at alle mennesker går igjennom akkurat de samme stadiene i samme rekkefølge. De ulike stadiene kan ofte knyttes til ulike aldre. Siden vi skal ha fokus på småtrinnet vil den preoperasjonelle og konkret-operasjonelle være de mest relevante. Det er likevel viktig å huske på at det kun er generelle retningslinjer og ikke merkelapper for alle barn i en viss alder (woolfolk, 2014, s. 56).

Kognitive skjemaer for hvordan vi lærer er en av Piagets kjente teorier for kognitiv utvikling. Mennesker er født med en evne til å organisere tankeprosesser i en psykologisk struktur, det er våre systemer for å forstå og omhandle med verden (woolfolk, 2014, s. 54). For å forklare fenomenet har Woolfolk tatt i bruk et eksempel om en baby. De kan se på eller gripe når et objekt kommer i kontakt med hendene deres. De klarer ikke å se på det og gripe det samtidig.

Når de likevel blir eldre og utvikler seg vil de kunne organisere de to separate atferdsstrukturene inn i en koordinert struktur på et høyere nivå som er satt sammen av å se på det, strekke seg etter og gripe det. De vil likevel fortsatt kunne gjøre det separat også (woolfolk, 2014, s. 55). Det er hva Piaget kalte skjemaer. De fungerer som byggesteiner for tankene våre. Enkelt sagt, et kognitivt skjema som funker som en mental struktur og fungerer som et hjelpemiddel for individer å organisere og tolke informasjon. I vår oppgave er det elevene som tolker og lærer seg begreper som er individene. Skjemaene bygges opp gjennom erfaringer og hjelper elevene å forstå og forstås verden rundt seg. Når et nytt begrep introduseres i klasserommet, må det tilpasses inn i elevens eksisterende skjemaer gjennom prosessene assimilasjon og akkomodasjon som vil beskrives nærmere i neste avsnitt.

Piaget introduserte noen begreper som er sentrale for å forstå hvordan barn lærer og tilegner seg nye begreper. Assimilasjon er en av disse. Woolfolk (2014) beskriver at det oppstår når mennesker bruker siden eksisterende skjemaer for å forstå hendelser i verden (s. 55). Det innebærer integrering av ny informasjon i allerede eksisterende skjemaer. Hvis et barn allerede forstår konseptet med "leder" som en lærer eller forelder, kan det begreper utvides til å inkludere historiske ledere eller politiske ledere når de undervises i samfunnsfag. Det refererer til prosessen der et individ integrerer ny informasjon eller erfaringer inn i sine eksisterende mentale skjemaer. Det foregår ved møter med nye situasjoner eller informasjon hvor vi automatisk forsøker å passe den nye kunnskapen inn i våre allerede etablerte måter å forstå på. Det gjør at vi reagerer effektivt i kjente situasjoner. Woolfolk bruker et barn som ser et stinkdyr som er eksempel. Når barnet ser det for første gang, vil de trekke kobling mot at det er en katt. De prøver å få den nye erfaringen til å stemme med et eksisterende skjema de har (woolfolk, 2014, s. 55).

Akkomodasjon er et annet begrep Piaget er kjent for og er relevant for begrepslæring på småtrinnet. Woolfolk beskriver begrepet som hendelsen når man forandrer eksisterende skjemaer eller lager nye som respons på ny informasjon. Dette skjer hvis dataen ikke passer inn i et eksisterende skjema, da tilpasses vår tenkning slik at den passer med den nye informasjonen (Ibid, s. 55). Endring av et eksisterende skjema endres for å inkludere ny informasjon som ikke passer inn i det eksisterende kan skje når barn støter på helt nye begreper eller når de lærer om unntak fra en regel de tidligere har lært. Her bygger Woolfolk

videre på eksempelet om stinkdyret. For å gjenkjenne dyret vil barnet legge til et skjema til de andre systemene de har for å gjenkjenne dyr (Woolfolk, 2014, s. 55).

Woolfolk (2014) kommer med noen implikasjoner av Piagets teori for lærere. Selv om Piaget selv ikke kom med noen spesifikke pedagogiske anbefalinger, uttrykket han noen generelle tanker om pedagogisk filosofi hvor hovedmålet skulle være å lære barn å lære, og ikke fylle elevenes hjerner med innholdet (s. 65). Han understreker at læring er en aktiv konstruksjonsprosess hvor elever bygger sin egen forståelse basert på interaksjoner med omverden. Lærere bør derfor skape læringsmiljøer som utfordrer elevers eksisterende kunnskap og stimulerer til kognitiv utvikling gjennom problemløsning og utforskning. (Woolfolk, 2014, s. 65). Han mener at lærere ikke bare skal formidle fakta, men hjelpe elevene til å utvikle en grunnleggende kognitive evner ved å la dem utforske og oppdage kunnskap selv. Det krever at læreren tilpasser undervisningen til elevens utviklingsnivå og tilbyr oppgaver og aktiviteter som fremmer kritisk tenkning og selvstendig læring. Hans teori understreker viktigheten av at lærere må koble ny informasjon til elevenes eksisterende kunnskap. For å få til dette må de først identifisere hva elevene allerede vet før nye begreper introduseres. I tillegg må de kontinuerlig bruke kjente eksempler og analogier for å bygge bro med den gamle informasjonen de har, og den nye kunnskapen de skal lære. Ved å følge denne tilnærmingen kan lærere mer effektivt støtte hver elevs individuelle læringsprosess og kognitive utvikling. (Woolfolk, 2014, s. 65).

### **3.1.3 David. P Ausubel**

Ausubel var en amerikansk psykolog, og en kjent teoretiker som lanserte begrepet «Advance organizers», eller oversatt på norsk «kognitiv bru» som er relevant i hans teori om «Meaningful learning» (Imsen, 2020, s. 144). Teorien «Meaningful learning» handler om at det man lærer skal være meningsfylt og ikke det motsatte som kalles mekanisk læring (Ibid). Ausubel's teori har noen likheter ved Vygotskys tanker, fordi begge blant annet vektlegger forholdet mellom det barna allerede vet og de nye begrepene de møter på skolen (Ausubel, 2000 referert i Skjæveland, 2024, s. 91). Det dannes «kognitive bruer» mellom den eksisterende kunnskapen og den nye kunnskapen. Det er gjennom lærerens muntlige formidling som danner denne kognitive forbindelsen eller den «kognitive brua». Han hevder

at det er ingen undervisningsmetode i seg selv som gir mer meningsfylt læring enn andre, men at hovedkriteriet er at eleven ser større sammenhenger i det de driver med, som er en del av dybdelæringen (Imsen, 2020, s.144).

Ausubel deler meningsfull læring inn i tre ulike former som kan kobles til begrepslæring. Den første formen er «representasjonslæring», den andre formen er «begrepsdanning» eller «begrepsassimilasjon» og den tredje formen er «Proposisjonslæring». Den første formen handler om å gi navn til objekter, og å lære nye ord. Den andre formen er begrepsdannelse som skjer når et barn lærer seg de viktigste kjennetegnene ved et begrep gjennom egen erfaring, og når disse kjennetegnene blir koblet sammen med barnets eksisterende forståelse, kalles det begrepsassimilering. Den siste formen er der begreper og ideer integrert i elevenes eksisterende kunnskapskultur og bidrar til å skape en ny helhetlig forståelse. Ved å bruke ord og begreper elevene allerede kjenner til, kan nye begreper få mening og kobles til deres kognitive struktur (Ausubel 2000, referert i Skjæveland, 2024, s. 92). Han understreker viktigheten av meningsfull læring til å kunne oppnå en dypere forståelse.

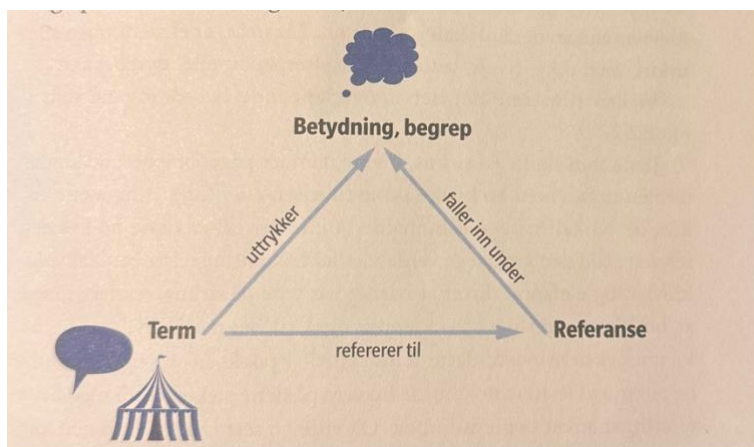
Tankekart eller «concept map» blir mye brukt for å skape struktur og oversikt og er et eksempel på «advance organizers». Denne organiseringsstrategien blir brukt til skriftlig nedtegning av begreper og fakta som oppleves relevante for eleven. På denne måte kan man få en visuell oversikt (Imsen, 2020, s. 145-146). Tankekart er ideelt for å hente frem forkunnskaper og assosiasjoner. Fordelen med å fylle ut tankekart i plenum fremfor individuelt vil være at du får frem mange forskjellige eksempler og læreren kan rette opp i misforståelser og finne ut hva elevene synes er vanskelig å forstå (Mathé, 2021, s. 168).

## 3.2 Begreper: Spesifikt om ord og begreper og hvordan de læres

Begrepet «begrep» blir aktivt brukt gjennom hele oppgaven, dermed er det viktig å gi noen perspektiver på hva et begrep er. Ord og begreper er nært knyttet til hverandre og brukes ofte synonymt til hverandre, men de betyr ikke det samme (Haug & Mork, 2021, s. 6). Det er viktig at den som skal jobbe med barns språkutvikling er klar over forskjellen mellom ord og begreper (Høigård, 2019, s.110). Begrepslæring er noe annet enn språklæring. Språklæring handler om å lære seg selve språket (grammatikk og ordforråd), mens begrepslæring handler om fagets kunnskaps- og vitenskapsinnhold og dybdelæring.

Ifølge språkrådet er ord og begrep definert slik: «**Ord** er kombinasjoner av begrep og uttrykk. Ord har med andre ord en **innholdsside** (begrepet) og en **utrykkside** (i form av lyder eller bokstaver)» (språkrådet, 2024). Og «Begrep betyr (avgrenset) forestilling eller idé (om noe) . Til å formidle avgrensede forestillinger til andre mennesker har vi ord og fraser» (språkrådet,2024). En annen måte å forklare begreper og ord er ifølge Haug & Mork (2021) at begreper er abstraksjoner, og har en del kjennetegn eller egenskaper, mens ordene er merkelapper for begrepene (s. 6). For eksempel blir begrepet «sandstrand» koblet til kjennetegn som sand, sjø, vann, vannkant som begrepet mening når det blir koblet opp mot disse kjennetegnene (ibid, s. 6).

Selås (2020) viser til begrepstrekanten laget av Ogden og Richards (1923) som viser hvordan barn lærer ord og begreper. Begrepstrekanten består av en term (formside), begrepsinnhold (innholdsside) og en referent, som er de tre sidene som alle ord har. Termen er navnet til begrepet, altså det vi sier og skriver, men også de lydene og bokstavene. Begrepsinnholdet er selve betydningen av ordet, det kan være ideen, tanken eller forestillingen av begrepet. Referenten er hva summen av ordet referer til (s. 21-22). Med andre ord vil koblingen mellom ordets formside (termen) og referenten (eller flere referenter som har noen utvalgte egenskaper tilfelles) sammen danne et begrep.

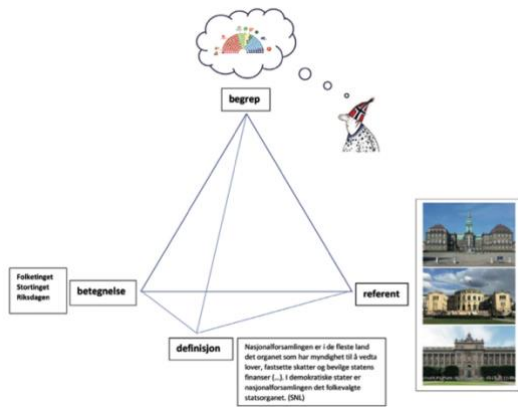


Figur 3.1 Begrepstrekanter av Ogden og Richard (Selås, 2020, s. 21)

For eksempel ordet «løve», der termen for «løve» er navnet til begrepet. Begrepet «løve» er selve mentale forestillingen en har av hva en løve er, eller hva som dukker opp i tankene når du hører ordet. Referentene til «løve» er virkelige dyr som finnes i Afrika. Her kan man også vise referenter som bilder av hvordan en løve ser ut.

Kvande & Olofsson (2024) kommer med et annet eksempel som er knyttet mer til samfunnsfaget som er relasjonene mellom betegnelse, referent, begrep og definisjon i eksempelet nasjonalforsamling (s. 17). Figur 3.2 viser at når det er snakk om Folketinget, Stortinget eller Riksdagen, er det viktig for elever å forstå mer enn bare hva disse institusjonene er og hvem som jobber der. Vi må se på begrepene fra to forskjellige perspektiver: den «horisontale» referenten og den «vertikale» definisjonen. Det horisontale handler om de fysiske bygningene, hva de gjør og hvem som jobber der. Mens det vertikale handler om hvordan disse institusjonene fungerer i et demokrati. Det handler ikke bare om regler og lover, men også om hvordan de folkevalgte organene er en del av det representasjonelle demokratiet, og hva politiske partier betyr i denne sammenheng. Nasjonalforsamlingen er altså både et abstrakt begrep og en konkret institusjon. Og det er viktig å huske at betydningen av disse begrepene kan endre seg over tid og variere mellom forskjellige land og kulturer (ibid, s.17-18). Å forstå samfunnsfaglige begreper innebærer det å kunne knytte ulike referanser og hvordan de er koblet sammen i ulike grupper.





Figur 3.2 Hentet fra Kvande & Olofsson (2024, s. 17)

### 3.3 Begrepslæring og -forståelse

Begrepslæring og bruk av begreper har en unik rolle og plass i skolens samfunnsfag (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Begrepslæring og -forståelse ifølge Kvande & Olofsson (2024) handler om å ha evnen til å analysere begreper i spesifikke kontekster og erkjenne at begreper, inkludert de mest vanlige, kan ha ulike betydninger (s.21). Denne konteksten er viktig for å kunne gå dypere inn i hva andre sier, og fører til en dypere samfunnsforståelse (Ibid, s. 21). I ordboka til Bø og Helle (2013) står det at begrepslæring en *“prosess som innebærer å la et verbalt uttrykk erstatte en gruppe ting eller hendelser som har noe felles, [...] Det finnes en rekke forskjellige insekter, men de har alle noe felles. Insekter blir dermed en merkelapp vi setter på disse egenskapene”* (s. 35). Selv om det finnes mange forskjellige typer insekter som for eksempel bier, fluer, maur så har de alle noen ting til felles som seks bein og kroppsdelene. Når vi lærer begrepet «insekter», så setter vi en merkelapp på disse felles egenskapene, og vi kan bruke dette ordet til å referere til alle de forskjellige type insektene.

Mathé (2024) skriver om to mulige svar på hva begrepsforståelse innebærer:

«Begrepsforståelsen handler om å forstå et begrep i tråd med samfunnsvitenskapelige

definisjoner av begrepet. Det dreier seg med andre ord om hvorvidt eller i hvilken grad eleven forstår begrepet» (s.160). Og «Begrepsforståelse handler om elevens forståelse av et begrep. Det handler altså ikke om eleven forstår et begrep eller ikke, men om hvordan eleven forstår begrepet» (ibid).

I samfunnsfag handler begrepslæring om å forstå viktige ideer og sammenhenger og kan derfor betraktes som det primære analytiske verktøyet for å oppnå kunnskap. Disse ideene er som verktøy som hjelper oss å se verden på en dypere måte. Begrepene fungerer som byggesteiner som hjelper oss å forstå hvordan det fungerer. På denne måten er begreper grunnleggende for å oppnå dypere forståelse og kunnskap innen samfunnsfag. Å forstå disse begrepene gir oss innsikt, eller en slags dypgående forståelse, i hvordan samfunnet vårt fungerer. Når vi snakker om innsikt, mener vi derfor egentlig å forstå disse viktige ideene som hjelper oss å se verden på en mer kompleks måte. Det beskrives også at kunnskapsløftet krever at samfunnsfag, vektlegger i tydeligere grad å kunne uttrykke seg skriftlig, som er en grunnleggende ferdighet hvor begrepslæring er en av komponentene (Overrein & Smidt, 2010, s. 231).

Høigård (2013) beskriver et begrep som noe den enkelte forstår med ordet det er snakk om (s. 159). Språk er ikke bare et verktøy for kommunikasjon, det er også nøkkelen til forståelse og kunnskap. I samfunnsfag på småtrinnet er denne forståelsen av språkets dynamikk og utvikling avgjørende. Å forstå hvordan barn utvikler sin forståelse av begreper gjennom den semantiske utviklingen er essensielt for å legge grunnlaget for en dypere læring i faget. Her utvikler vi stadig nye nyanser av begrepene våre. Siden språket hele tiden er i endring, har det en påvirkning på hvordan barn tilegner seg og utvider sin forståelse av begreper. En del av prosessen er å sortere og klassifisere dem i overordnede begreper. Noen eksempler fra boka her er at ball kan både være leketøy og sportsutstyr. I den underordnede delen for begreper vil fotball og håndball (ibid, s. 159). Det samme kan også brukes om "transport" som handler om hvordan ting som varer og folk beveger på seg fra ett sted til et annet. Under dette begrepet har vi ulike måter å bevege oss på, på samme måte som med ballen, som kan være både et leketøy og sportsutstyr. Transport som bil, sykkel, buss, båt og fly er ulike måter å komme seg rundt på. De kan sees på som ulike typer baller, men i stedet for å kaste eller sparke dem, bruker vi dem til å reise fra ett sted til et annet. På denne måten kan vi forstå ulike typer

transportmiddel under det store begrepet transport. Ordet er relevant for samfunnsfag på barnetrinnet fordi det kan hjelpe barna med å tenke på og forstå hvordan både mennesker og varer beveger seg i samfunnet. På den måten vil de få innsikt i hvordan samfunnet fungerer. Hvordan kommer barn seg på skolen og foreldre på jobben sin, varer i butikker og ikke minst hvordan transport kan påvirke miljøet. Dette berører kompetansemål i faget som for eksempel “utforske og gi eksempler på hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og dokumentere hvordan påvirkningene kommer til syne i nærmiljøet” som er et kompetansemål i samfunnsfag etter 2. trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Siden fokuset på oppgaven er begrepslæring i samfunnsfag, er det viktig å se nærmere på faget og læring her. Historiebevissthet og historiedidaktikk er noen begreper som går igjen i Lund (2016). Den utforsker hvordan begrepslæring kan integreres i undervisningen av historie. Han diskuterer hvordan begreper ikke bare er viktige for å forstå historiske fakta, men også for å tolke og sette disse faktaene inn i en større sammenheng. På småtrinnet er det viktig å tilpasse tilnærmingen så den passer alderen til elevene. Det innebærer enklere begreper, eller ta i bruk aktiviteter som hjelper elevene å forstå begrepene gjennom lek eller historiefortelling. Historiedidaktikken har rettet forskningen mot elever og klasserommet og har lagt til rette for nye måter å operasjonalisere det på. Det betyr nye oppgaveformer og nye vurderingsmåter. “Det kan føre til at oppfatningen av historisk kunnskap blir endret slik at faget kan bli nyttigere og mer relevant for elevene her og nå” (Lund, 2016, s. 17). Det belyses også hvordan historiedidaktiske didaktikken har endret seg fra vitenskapsdelen av historiefaget på skolen til nå å undersøke hvordan det ble dannet i og utenfor skolen og samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid og hvilken betydning det hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet (Ibid, s. 25).

(Lund (2017) ser på begrepets bevissthet i faget. Det er viktig å se på begrepets viktighet i seg selv, da det i samfunnsfag er et begrepsmessig rammeverk. Her står det blant annet om at begrepskunnskap er en av de tre aspektene ved historisk kunnskap. Samfunnsfag omfatter elementer fra historie, sosiologi, statsvitenskap, geografi og mer. Hver av disse disiplinene bidrar med unike perspektiver og begreper. Det skaper en rik, men også kompleks læringskontekst som kan by på problemer. Det medfører en stor utfordring når man skal bli enige om hva samfunnsfagets kjerne skal være og hvilke begreper som er viktige. Noen av

disse er å se igjen i Kunnskapsløftet 2020 under samfunnsfagets kjerneelementer “Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn” (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg finner man nøkkelord som sosiale dimensjoner, identitet, fellesskap, historiebevissthet, bærekraft, mangfold, fortid, nåtid og fremtid. Utfordringen i samfunnsfaglig utdanning ligger i å balansere de ulike fagdisiplinene og deres begreper for å skape en fullstendig forståelse av faget.

Lund og hans fokus på historisk tenkning er et eksempel på hvordan en disiplin spesifikt påvirker forståelsen av begreper i samfunnsfag. I samfunnsfag er det viktig å forstå hvordan begreper som frihet, rettferdighet, makt og identitet har utviklet seg over tid og blitt pågrepet av forskjellige historiske kontekster. Lunds tilnærming hjelper elever å koble disse begrepene til konkrete historiske eksempler.

Bruken av bilder i Lund (2017) forklart som et stort potensial når det kommer til begrepslæring, både nøkkel- og innholdsbegreper (s. 168). Bruk av bilder er viktig for å vekke interesse og være motiverende for elever, utdype et faglig emne, viktig for å styrke språklige ferdigheter og utvikle faglige begreper og til å konkretisere og utdype kildegransking (Lund, 2016, s. 158).

*Brother Can You paradigm* (2014) av Joerges kan trekke linjer til problemstillingen rundt utfordringen om enighet ved samfunnsfagets kjerne, hva den skal være og hvilke begreper som er viktige. Her belyses det komplekse forholdet til økonomi og juss innenfor EU. Det kastes lys over kompleksiteten ved å styre en multinasjonal union hvor de ulike juridiske og økonomiske tilnærmingene ofte er i konflikt (Joerges, 2014, s. 769).

Joerges stiller spørsmål ved om det er mulig å finne en vei som både er økonomisk rasjonell og politisk og juridisk forsvarlig. Det er et spørsmål som reiser viktige poeng rundt fremtiden og hvordan begge partene kan tilpasses for å bedre håndtere både eksisterende og fremtidige utfordringer. Det kan trekkes paralleller til problemstillingen vi møter ved samfunnsfagets kjerne. Det er en refleksjon på et større problem innenfor samfunnsfaglig undervisning og forskning, hvor ulike fagdisipliner bringer egne perspektiver og begreper.

På samme måte EU må håndtere økonomiske, juridiske og politiske problemstillinger, står samfunnsfag over utfordringer knyttet til å integrere konsepter fra forskjellige disipliner som

historie, sosiologi, statsvitenskap og geografi. Joerges (2017) illustrerer hvordan ulike tilnærminger kan komme i konflikt med hverandre, som kan sammenlignes med utfordringene ved å balansere historiske, geografiske og politiske synspunkter i samfunnsfagundervisningen.

### 3.4 Literacy: Hva betyr det å forstå og beherske et fags egne konvensjoner og begreper

Hva betyr det å forstå og beherske et fags egne konvensjoner og begreper?

Literacy i skolen legger vekt på å lære å kjenne og forstå, og på den måten skape en mening. Dette dannes ved hjelp av egne og andres tekster ved bruk av tegn (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). Det er ingen god direkte oversettelse av begrepet *Literacy* til norsk. I både Sverige og Danmark bruker de den engelske formen for begrepet. I Norge finnes det ulike navn for begrepet som brukes i ulike miljø. Skriftkompetanse, tekstkompetanse, litterasitet og skriftkyndighet er noen av disse. Likevel er det flere som velger å bruke den engelske versjonen av begrepet da de mener at de norske oversettelsene ikke dekker helheten eller alle aspektene av begrepet. Et eksempel på dette vil være at flere av de norske oversettelsene bruker «skrift» som snevrer forståelsen av det engelske fagbegrepet (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). VI har derfor valgt å bruke den engelske versjonen av begrepet, *Literacy* i oppgaven vår

Kritisk literacy kan sees på som forskjellige måter å være kritisk til ulike typer tekster til det digitale. Den sees på som en kompetanse hvor virkelighetsbildet blir konstruert hjelp av innsikt i språk og tekster. Det går tett med det å kunne lese kritisk, i tillegg til å skape endring gjennom språklig handling (Veum, & Skovholt, 2020, s. 14).

«Kritisk bevissthet inneber også ei forståing av at den måten verda blir framstilt på gjennom tekst, bilde, og andre semiotiske ressursar, får konsekvensar, både for enkeltmennesket og samfunnet» (Veum, & Skovholt, 2020, s. 15).

Den kritiske literacy har en samfunnseffekt på det hverdagslige livet. Venum & Skovholt (2020) ser nærmere på to hovedmåter å se på tekst i kritisk literacy. Den ene omtales som å

*lese med teksten* og den andre å *lese mot teksten*. Den første nevnte går ut på å finne hovedsynspunkt i teksten, samt å kunne forstå og vurdere innholdet. Den siste går ut på å kartlegge hvilke interesser tekstskaperen kan ha, og vise hvilke strategier tekstskaperen benytter seg av. For denne typen å se på tekst på i kritisk literacy er det viktig å ha en forkunnskap om at alle tekster konstruerer selektive virkelighetsbilder. På denne måten vil man kunne få en kritisk lese måte (Veum, & Skogholt, 2020, s. 14)

### 3.4.1 Samfunnsfaglig literacy

Begrepet *Literacy* direkte oversatt fra engelsk betyr evnen til å lese og skrive (Blikstad- Balas, 2016). Videre nevner Blikstad-Balas (2016) at når det er snakk om literacy i dag handler det om i utvidet forstand om hvordan vi skaper mening med tekster, enn det å bare kunne sette sammen bokstaver og få dem til å bety noe.

I utvikling av elevens språklige kompetanse er literacy et begrep som omhandler allmenn- og fagdidaktiskforskning. *Danning* er den nærmeste oversettelsen av dette begrepet. Den fagdidaktiske retningen av begrepet referer til den domenespesifikke kunnskapen i en akademisk disiplin (Kvande & Olofsson, 2024, s. 14). I tillegg har det de senere årene har interessen for «disciplinary literacy» steget. Denne formen for literacy setter fokuset på at man i de ulike fagene har forskjellige hensyn som må tas. Et eksempel på dette er Kvande & Olofsson (2024). Her beskrives det at hvert fag har ulike «briller» som brukes for å se verden og faget med (Kvande & Olofsson, 2024, s. 14). Dette støtter viktigheten av å ha ulike fremgangsmåter og arbeidsmetoder i ulike fag. Det er derfor viktig å påpeke forskjellen på samfunnsfaglig literacy og literacy i samfunnsfagundervisninger. Ved literacy i samfunnsundervisningen ligger fokuset på allmenne ferdigheter i lesing, skriving, digitale og muntlige presentasjoner (Ibid, s. 14). Samfunnsfaglig literacy på sin side er rettet mot forståelser av samfunnsfaglige kunnskaper og ferdigheter. Kvande & Olofsson (2024) mener ikke hovedpoenget kun ligger i det å lære seg noe, men også å skape forutsetninger for å utvikle handlingskompetanse i et demokratisk samfunn.

### 3.4.2 Historisk literacy

I studien av begrepslæring på småtrinnet innenfor samfunnsfag er det ikke kun samfunnsfaglig literacy som er relevant, men også historisk literacy. Mens samfunnsfaglige literacy fokuserer på å utvikle forståelsen av samfunnets strukturer, prosesser og verdier, utforsker historisk literacy på sin side fortiden gjennom en forståelse av historiske begreper, hendelser og sammenhenger. Ved å belyse ikke kun en, men begge disse formene for literacy er essensielt for å skape en helhetlig tilnærming til læring innenfor samfunnsfaglig utdanning på småtrinnet. Historisk literacy har fokus på elevenes læringsprosess om å bli historiekyndig. Det er mulig å oppnå passivt, men krever likevel at man aktivt tar i bruk fakta, anvender fagbegreper og kilder på en kritisk måte. (Hatlen, 2020, s. 32). I historisk literacy kan man også trekke inn Lund med historie tenkning og nøkkelbegreper. Han utforsker hvordan begrepslæring kan integreres i undervisningen av historie, som også er sentralt i historisk literacy. Siden historisk literacy innebærer evnen til kritisk å kunne se, tolke og forstå historiske tekster og kilder passer Lund sin bok inn her. Han fremmer betydningen av å utvikle elevers evne til å tenke historisk, som innebærer å forstå tid og sted, årsak og virkning, samt å kunne skille mellom ulike perspektiver og årsaker til historiske hendelser (Lund, 2016, s. 36). Det er tett knyttet til begrepslæring. Det kommer av en dypere forståelse av nøkkelbegreper gir elevene verktøyene de trenger for å engasjere seg i historisk tenkning (Lund, 2016, s. 37).

Evnen til å uttrykke kunnskaper om verden kombinert med en forståelse av historiske narrativer er en definisjon av historisk literacy (Hatlen, 2020, s. 32). Her vektlegges også lesing, tenkning og resonering. Men også ulike måter å forstå kilder fra fortiden og historien på, ved hjelp av for eksempel bilder, tekster, kunst, parker og monumenter. Elevene skal lære seg å lese kilder som historikere, de skal forstå at en kilde med leses i kontekst. Den britiske historiedidaktikeren Lee belyser innsikten om at historie endrer seg, og at elever selv er en del av den som innsikt til historisk literacy (Hatlen, 2020, s. 33). Hatlen skiller på å lære faghistorie som fagspesifikk literacy-kompetanse og gjennom begrepskunnskap. Her brukes eksempel om en undervisningssituasjon om hva faguttrykk som middelalder betyr. Denne tilnærmingen kan innebære er oppsett hvor man skriver opp kolonner med begreper på en side, og betydning på den andre. Selv om det kan bidra til å huske begreper er det ikke en

tilstrekkelig tilnærming fra et literacy-perspektiv. Det kommer av at hva ordet “middelalder” betyr som er viktig for å forstå historiefaget, men hvorfor historikere bruker slike begreper. Elevene må forstå og se mønstre som årsak/virkning. Hatlen belyser derfor at ved å bruke ord som endring, årsak og utvikling på en historiespesifikk måte er et viktig grunnlag for å forstå historiefaget (Hatlen, 2020, s. 33).

### 3.5 Hverdagspråk til fagspråk

Språket har to viktige funksjoner: det ene er at det er et verktøy for kommunikasjon imellom mennesker. Det gir oss muligheten til å ha dialoger, snakke sammen, skrive til hverandre eller lese andres budskap. Det andre er at det har språket en redskap for læring og tenkning (Imsen, 2020, s. 225). I følge Lev Vygotsky handler hovedsakelig alle læringsprosesser om å lære barnet å mestre språklig verktøy, som hjelper dem med å forstå verden rundt seg. Det å lære nye begreper er veldig viktig i denne sammenhengen (Kvande & Olofsson, 2024, s. 15).

Hverdagspråk er det språket du bruker vanligvis i dagliglivet, mens fagspråk er det spesialiserte språket som er typisk for et bestemt fagområde. Det er noen fordeler ved å ta i bruk i elevens hverdagspråk for å lære noe nytt, men det kan også være komplisert for eleven å forstå hvordan noen begreper kan brukes i det faglige innenfor klasserommet (Kvande & Olofsson, 2024, s. 16). Skjæveland (2024) referer til Rudnert (2019) som viser til hvordan barn i barneskolealder er i en fase hvor den språklige læringa skjer i et raskt tempo, og at den språklige læringa skjer både i og utenfor skolen samtidig som hverdagspråket og forståelsen av fagspråket endrer seg (Skjæveland, 2024, s. 88-89). En studie av Hermansen (2019) tyder på at skillet mellom fagspråk og hverdagspråk er uklart, fordi begrepslæring i samfunnsfag skiller seg ut sammenlignet med andre fag, da flere av de samfunnsfaglige begrepene også brukes i dagligtalen (Hermansen, 2019, referert i Skjæveland, 2024, s. 89).

Fagbegreper er en viktig del av fagspråket som både brukes i undervisning og i lærebøker, og det er et fagspråk som er ønskelig for elevene å forstå og bruke for å bli en del av det faglige felleskapet (Mathé, 2021, s. 156). Mer om sammenhengen mellom fagbegreper og hverdagsbegreper skal vi si litt mer om i neste delkapittel.



### 3.5.1 Fagbegreper i samfunnsfag og hverdagsbegreper

Fagbegreper i samfunnsfag utgjør en viktig del av fagspråket som brukes i både undervisning og i lærebøker. Dette fagspråket er avgjørende for å sikre at elever forstår og kan anvende i økende grad som er nødvendig for å bli en integrert del av det faglige språket (Mathé, 2021). Ved å bruke samfunnsfaglige begreper kan elever vise både kunnskap og kompetanse i klasserommet, men også delta mer aktivt og overbevisende i samfunnsdebatter (ibid).

En måte å kategorisere samfunnsfaglige begreper på er å skille mellom innholdsbegreper og prosedurale begreper. Innholdsbegrepene kan deles inn i vitenskapelige og hverdagslige begreper, men det avhenger av kontekst, mens prosedurale begrepene handler om hva elevene skal gjøre med fagstoffet (Mathé, 2021, s. 157- 159). Mathé (2021) kommer med noen eksempler med ord som *samfunn*, *kultur* og *tabu* brukes i hverdagsspråket, men de begrepene er også samfunnsvitenskapelige som har definisjoner knyttet til teoretiske retninger og kan være nyttig i for eksempel debatt (s. 158). Dermed er det ikke selve begrepene som utgjør hva som er vitenskapelig eller hverdagslig, det er faktisk hvordan vi bruker begrepene som avgjør. Eksempler på prosedurale begreper er drøfte, reflektere over og analysere som man også finner i læreplanens kompetansemål etter LK20 (Mathé, 2021, 159). Gjennom det å reflektere, drøfte og analysere får elevene vist frem sine kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfaget, både gjennom skriftlig og muntlig. Prosedurale begreper jobbes parallelt med innholdsordene. Funksjonsord kan også hjelpe elevene med å utrykke kunnskap og ferdigheter. Eksempler på funksjonsord er enten-eller, fordi, på den annen side, likevel og dersom, alt dette er ord som får oss til å bruke begrepene til å snakke om samfunnet (ibid, 159).

I tillegg til at vi kan bruke innholdsordene både i hverdagslige eller vitenskapelige sammenhenger, må vi også skille mellom konkrete og abstrakte begreper (Mathé, 2021, s. 158). I samfunnsfag har vi konkrete begreper som er bestemte begreper som representerer for eksempel objekter eller steder, men abstrakte begreper er begreper som representerer prosesser, institusjoner og konstruksjoner som for eksempel demokrati, identitet og verdi (ibid). Bruk av bilder bygger på gjenkjenning, og kan styrke og gi et godt utgangspunkt for å arbeide med det konkrete mot det mer abstrakte (Lund, 2016, s. 169).

I historiefaget skiller både Lund (2016) og Sandahl (2013) mellom innholdsbegreper og nøkkelbegreper, som på engelsk blir kalt for (first and second order concepts). Førsteordens konsepter (innholdsbegreper) er alle fakta, begreper og termer som finnes i fagstoffet (Sandahl, 2013, s. 163). Det er begreper som forteller noe om innholdet i en historisk periode som for eksempel kald krig, revolusjon, nasjon, demokrati, biskop, konge osv. (Lund, 2016, s. 20). Videre forteller Sandahl (2013) at førsteordensbegreper ikke er nokk for å fange opp hva faget handler om, og dermed vil man trenge andreordensbegreper (nøkkelbegreper) (s. 163). eksempler på nøkkelbegreper er kilde, årsak, endring, kontinuitet, utvikling og empati (Lund, 2016, s. 21). Arbeid med disse nøkkelbegrepene er veldig viktig med tanke på at det er med på å utvikle elevenes kritiske tenkning. Elevene får muligheten til å reflektere og tolke over historiske hendelser som gjør at de ikke bare gjengir fakta, men også lærer og forså sammenhenger og se historien fra flere perspektiver.

# 4 Metode

Forskning handler om å fremme ny innsikt og kunnskap, og det er metodekvaliteten som avgjør om arbeidet kvalifiseres som forskning. Begrepet metode betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2020, s. 11-12). Ved å bruke ulike framgangsmåter samles det inn informasjon som er mest hensiktsmessig for å realisere forskningsarbeidet på en troverdig måte. Klasseromsforskning er forskning som foregår i klasserom, skoler, barnehager og utdanningsfeltet (Andersson-Bakken og Dalland, 2021). Det handler om å studere klasserommet ved å beskrive, analysere og forstå de forskjellige læringssituasjonene og undervisningspraksiser (ibid). Forskningsmetoden innenfor klasseromsforskning som er relevant til vår problemstilling er kvalitativt intervju.

I denne delen av oppgaven skal vi se nærmere på studiens innretning, begrunne forskningsmetodevalg vi har brukt for å samle inn data, selve datainnsamlingsprosessen, gå nærmere inn på hvordan vi har analysert data og til slutt etiske betraktninger og kvalitetssikring.

## 4.1 Studiens innretning

### 4.1.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er den overordnede metodiske planen for hvordan forskningsstudier skal gjennomføres (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Vi kan tenke oss at forskningsdesignet en slags oppskrift som viser oss veien til målet. Ordet «design» kan bety både en prosess, dvs. å designe eller utforme en plan for forskningen, og det endelige designet forskningen ble gjennomført ifra, som kalles et produkt (Schoonenboom & Johnson, 2017, referert i Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22). I forskningen brukes design for å referere til

forskerens plan til hvordan en kan velge å gjennomføre en undersøkelse. Man starter gjerne med et tema eller en problemstilling og tar vurderinger om hvordan man kan gjennomføre undersøkelsen fra start til mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93).

Det finnes en rekke forskningsdesigner som kan bli benyttet i en kvalitativ tilnærming. De forskjellige forskningsdesignene har ulik grad av struktur. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) nevner fire forskjellige forskningsdesign som kan være relevant innenfor utdanningsforskning: etnografi, fenomenologi, case-design og aksjonsforskning (s. 93-94). Vi har valgt en kvalitativ forskningsdesign med fenomenologisk inngang til kunnskap, fordi det passer best til vår problemstilling. Mer om fenomenologi står det om lengere ned i kapittel 4.1.2.

Det skilles mellom kvantitative og kvalitative metoder i forskningen, og avhenger av ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er, eller en kombinasjon av begge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det er problemstillingen som styrer hvilket metodevalg som er hensiktsmessig. Vi fant ut at en kvalitativ metode passer best til vår studie siden vi ønsker å finne ut av hvordan mennesker oppfatter verden og prøver å forstå dem (ibid, s. 18-19). Formålet med studien er å finne ut av hvordan et utvalgt av samfunnsfaglærere beskriver arbeid med begreper, og hvilke erfaringer de har med begreplæring på småskoletrinnet. Vi er særlig interessert i læreres egne erfaringer, direkte opplevelser, begrunnelser og refleksjoner. For å belyse dette best mulig, falt valget på en kvalitativ tilnærming. Ifølge Befring (2020) er denne tilnærmingen hensiktsmessig for å få innsikt i «det indre livet», dvs. (tanker, følelser og holdninger) som går i dybden til å kunne forstå informantenes perspektiver (s. 92).

#### **4.1.2 Fenomenologiske perspektiver**

Forskningsdesignet i denne studien er forankret i fenomenologi. Fenomenologisk design er ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) en fenomenologisk tilnærming som går ut på å utforske og beskrive mennesker samt deres erfaringer på, i tillegg til å forstå et fenomen (s. 99). Målet her er å gi oss en dypere forståelse av hvordan andre mennesker opplever verden rundt seg. For å virkelig forstå verden, må vi først forstå mennesket, fordi det er mennesket

selv som former sin egen virkelighet og ikke omverden (ibid). Fenomenologien har vært en viktig inspirasjon for utviklingen av mange kvalitative forskningsmetoder, og den har også bidratt til å styrke ideen om at empirisk forskning, der informantenes egne beskrivelser av deres subjektive opplevelser står i sentrum og er en legitim tilnærming (Befring, 2020, s. 21). Vi ønsker å utforske lærernes direkte opplevelser og bevissthet om begrepslæring, og hvilke metoder lærere bruker og intensjonen bak dette. Vi vil derfor ta utgangspunkt fenomenologien til å forstå læreren direkte erfaringer i samfunnsfagundervisningen på småtrinnet og få innsikt i lærernes pedagogiske tilnærminger og utfordringer. Fenomenologi er vårt epistemologiske ståsted som er vårt syn på forskning og kunnskap, hvordan kunnskap blir til, samt hva kunnskap er. Vi er denne studien er vi opptatt av det kommer fra lærernes fortellinger om temaet, det subjektive.

Vår studie er en empirisk orientert undersøkelse som vektlegger lærernes perspektiver for å gi en dypere forståelse av begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet. Denne tilnærmingen lar oss utforske de direkte erfaringene, tankene og opplevelsene som de deltakende informantene. Gjennom å fokusere på hvordan lærerne selv opplever og tolker begrepslæring, får vi innsikt i deres didaktiske praksiser, samt de utfordringene de møter i klasserommet. Ved å ta i bruk fenomenologien i vårt forskningsdesign, legger vi grunnlaget for å forstå hva lærerne gjør, samt hvorfor de handler som de gjør. Vi ønsker å få frem deres fortellinger og refleksjoner, som gir verdifull innsikt i den kontekstuelle og komplekse naturen av læringsmiljøet. Ved å dykke inn i lærernes perspektiver, bidrar vi til en bedre forståelse av den pedagogiske konteksten som former begrepslæringen i samfunnsfaget, i tillegg til en dypere innsikt i anvendelse av sentrale samfunnsfaglige begreper.

## 4.2 Metodevalg og datainnsamling

I dette delkapitlet skal vi redegjøre for metodevalg og datainnsamlingsprosessen. Ettersom vi i fokusgruppeintervjuet er ute etter de deltakende lærernes erfaring og egne opplevelser kom vi frem til at et fokusgruppeintervju med 3-4 lærere er en god måte å få dybde fra flere lærere på en gang ved samspill. Det vil gi oss en bredere forståelse av hvordan lærerne arbeider med begrepslæring, samt deres ulike tilnærminger, metoder og hvordan de håndterer utfordringer. I tillegg vil denne formen for metode fremme diskusjon og ideutveksling blant informantene

noe som vil gi oss en dypere og nye innsikt, refleksjoner og ideer som ikke nødvendigvis ville blitt avdekket ved et individuelt intervju. Deres ulike perspektiver og erfaringer til begrepslæring i samfunnsfag være et godt utgangspunkt for videre diskusjon og samspill.

I tillegg til fokusgruppeintervjuet benyttet vi oss av individuelle intervjuer for å innhente mer personlig og dybdegående informasjon fra to nøye utvalgte informanter. Målet med de semistrukturerte, individuelle intervjuene var å utforske detaljerte aspekter ved deres undervisningspraksis og få innsikt i individuelle utfordringer og suksesser. Det ble lagt vekt på å skape en trygg og åpen atmosfære der de skulle føle seg fri til å uttrykke sine tanker og meninger uten forbehold. Informasjonen som ble samlet gjennom disse intervjuene, vil være avgjørende for vår videre analyse og drøfting av begrepslæring i samfunnsfag.

#### **4.2.1 Intervju som metode**

Vi har brukt fokusgruppeintervju i tillegg til å ha gjennomført to individuelle intervjuer som datainnsamlingsmetode for å styrke oppgaven vår. Valget av disse intervjuformene støtter forskningsspørsmålet vårt om hvordan lærere beskriver og erfarer begrepslæring i samfunnsfagundervisningen, da det skaper rom for en utforskning av både individuelle og kollektive didaktiske praksiser og forståelser. Intervjuene er derfor tilpasset for å belyse kompleksiteten og de varierte tilnærmingene til begrepslæring på småtrinnet. Kvalitative intervjuer er den metoden som blir mest brukt til å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Kvalitative intervjuer brukes hvis du ønsker å finne ut av hva informantene tenker eller føler om et tema. Disse samtalen er viktige for at mennesker skal kunne forstå hverandre (ibid).

I vår studie valgte vi å benytte både disse formene for å samle inn data, da disse metodene er spesielt godt egnet til å utforske lærernes perspektiver og erfaringer. Det er et valg som er tatt i tråd med vår fenomenologiske tilnærming som legger vekt på subjektive erfaringer og personlige fortolkninger. Særlig er intervjuforskning en fin metode innenfor historie og samfunnsvitenskapene. Kvale & Brinkmann (2015) beskrev at å samtale er en eldgammel

måte å tilegne seg kunnskap på. Her blir Thukydides som intervjuet deltakere i Peloponnes-krigene for å skrive deres krigshistorie og Sokrates som brukte dialoger for å tilegne seg filosofisk kunnskap brukt som eksempler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26).

De individuelle intervjuene av lærerne kan gi dem en mulighet til å uttrykke sine personlige meninger og refleksjoner uten innflytelse fra andre, for å få en dypere innsikt i deres unike erfaringer og perspektiver. Fokusgruppeintervjuet derimot, tillater oss å observere dynamikken mellom lærerne og hvordan de diskuterer og reagerer på hverandres synspunkter. I tillegg vil samspillet i gruppen frembringe refleksjoner og synspunkter som kanskje ikke kommer til uttrykk i individuelle intervjusituasjoner (Morgan, 1997, referert i Halkier, 2010). I kvalitativ forskning er den semistrukturerte guiden den mest vanligste (Sigrun, 2021, s. 95). Denne guiden består ofte med noen hovedspørsmål som forskeren ønsker å få svar på, men det er ingen krav om at spørsmålene er oppsatt i rekkefølge (ibid). Man har en overordnet intervjuguide (Se vedlegg 2) som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

I vår studie har vi valgt å følge et semistrukturert intervju for utførelsen. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver et semistrukturert intervju som en samtale som er planlagt og fleksibel, med formål om å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden med blick på fortolkning og meningen med de fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

De er ideelle for forskningsstudier som søker å forstå dypere meninger og perspektiver. I vår studie har vi valgt denne metoden for å fange opp lærernes opplevelser og forståelser knyttet til begrepslæring i samfunnsfag. Denne formen for intervju tillater en fleksibilitet hvor intervjueren kan følge en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, samtidig som det gis rom for å utforske og dykke dypere inn i temaer som dukker opp under samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne tilnærmingen sikrer at vi får innsikt i lærernes tenkning og praksis. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver også at intervjuet vanligvis blir transkribert. Det er den skrevne teksten og lydopptaket som gir utgangspunktet for videre arbeid. Dette har vi også tatt i bruk under vår studie.

Fokusgrupper er en form for gruppeintervju, men ikke alle gruppeintervjuer er fokusgrupper (Wibeck, 2000, referert i Halkier, 2010). I gruppeintervjuer er det vanligvis samspill mellom den som intervjuer og informantene i form av direkte spørsmål og svar, mens fokusgrupper

fokuserer mest på samspillet mellom informantene imellom seg (Haliker, 2010). Det betyr at den som intervjuer ikke skal være deltakende i samspillet med informantene, sammenlignet med mange andre kvalitative metoder. Det er likevel viktig å huske på at moderator ikke skal være fraværende, men hjelpe med å føre samtalen videre. Fokusgruppeetterforskeren David Morgans ser på fokusgrupper som en forskningsmetode hvor data blir produsert gjennom samspillet i en gruppe rundt et tema som forsker har bestemt (Morgan, 1997, referert i Halkier, 2010). Dette er en effektiv datainnsamlingsmetode, fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021).

I et fokusgruppeintervju samles flere informanter til en samtale rundt et planlagt tema som skal være i fokus (Edgren, Nordberg & Roos, 2021). Det finnes ulike styrker og svakheter ved slike intervjuer. I tillegg til å være effektiv er en fordel med denne type intervju er å få innsikt i deltakernes meninger, oppfatninger og opplevelser knyttet til forskningsspørsmålet. En av de største fordelene ved å intervjuer på denne måten er en dypere utforskning av deres opplevelser, meninger og perspektiver i tillegg til erfaringer. I tillegg får vi tilgang på dybde data, denne formen for metode presenterer en rik mengde kvalitativ data som kan gi oss komplekse sammenhenger. Det skaper i tillegg en god fleksibilitet, i forhold til planlegging og utføring, men særlig til å tilpasse spørsmål underveis og eventuelt utforske andre relevante temaer som kan komme opp.

I et slikt intervju kan vi utføre et strategisk utvalg av informanter basert på temaet vårt. Det vil si at informantene ikke er tilfeldige, men valgt ut fra personer vi tror har meninger, kunnskap, holdninger eller erfaringer som er relevante for å besvare problemstillingen i prosjektet vårt. Ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn kan skape spenning, samt danne et etisk dilemma. Som forskere ønsker vi å skape en stemning hvor deltakerne skal oppleve at intervjuet vi utfører som et trygt miljø hvor det skal være lett å prate om temaet. Vi tenker derfor at gruppeintervju er passende med tanke på at lærerne er vant til å jobbe sammen i team. I tillegg er det fare for at lærerne ikke er helt ærlige med svarene sine når det er flere andre i intervjuet med dem. Enten i den forstand at de svarer det de tror vi ønsker å høre, eller til fare for at de ønsker å «vise» seg frem for de andre lærerne. Det kan likevel også være en fare for dette ved individuelle intervjuer, ikke kun ved gruppeintervju. I tillegg er individuelle intervju i større grad tids- og ressurskrevende om det er mange informanter som skal intervjues. Siden vi kun hadde to individuelle intervjuer, følte ikke dette som et problem for



oss. I tillegg vil de kunne påvirkes mindre når det ikke er en gruppedynamikk som kan påvirke informantenes svar eller holdninger.

## 4.2.2 Utforming av intervjuguide

Her skal vi videre diskutere prosessene for gjennomføringen for fokusgruppeintervju og individuelt intervju.

Før intervjuene tokk sted, hadde vi laget en intervjuguide i forkant. Det er hensiktsmessig å bruke intervjuguide for å strukturere intervjuene. Intervjuguide er en liste over spørsmål og temaer som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Sigrun, 2021, s. 95). Vi har valgt en semistrukturert intervjuguide, og den ble utformet i forkant av intervjuene (se *vedlegg 2*). Vi har utformet en intervjuguide tilpasset oss som intervjuere, og en intervjuguide med spørsmål til lærerne da de ønsket å få vite spørsmålene på forhånd.

Vi delte intervjuguiden inn i tre faser. Den første fasen handler om rammesetting. Vi la inn ca. 5-10 minutter med småprat til å bli kjent med deltakerne før vi startet med selve intervjuet. Videre ønsket vi deltakerne velkommen og presenterte oss for hverandre. Vi informerte kort om prosjektet og hva vi vil finne ut av. Til slutt informerte vi deltakerne om personvern og hva de har rett på, lydopptaket/videopptak og samtykke. I fase to baserer seg erfaringer og er en praktisk uforberedt del, en slagst «brainstorming» oppgave, hvor vi er ute etter de første tankene til lærerne om hva de tenker om «begrepslæring i samfunnsfag». Deretter går vi over til overgangsspørsmålet om hva slags erfaringer de har med begrepslæring i samfunnsfag fra før. Vi stilte det spørsmålet for at lærerne kan tenke litt tilbake på sine egne erfaringer. Så beveger vi oss til fase tre som handler om fokusering. Her har vi utarbeidet 5 nøkkelspørsmål og flere støttespørsmål under hvert nøkkelspørsmål. Spørsmålene er laget etter hva vi trenger å få svar på for å svare på oppgaven vår. Støttespørsmålene er laget for å gå enda mer dypere inn i samtalen, som bygger videre på nøkkelspørsmålene. Den siste fasen er en oppsummering av hva som ble sakt, og om det er noe lærerne vil legge til og eventuelle spørsmål moderatoren kan stille hvis det er noen områder som trengs å få mer svar på.

### 4.2.3 Utvalg og rekruttering

Det å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse spiller en viktig rolle i forskningen. Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse, for å få samlet inn nødvendige data som passer best innenfor en bestemt målgruppe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det finnes mange forskjellige måter å gjøre en strategisk utvelgelse på. Vi har gjort et bekvemmelighetsutvalg, og gjorde det som er enklest for oss for oss (ibid, s. 52). Siden dette er en studie på hvordan lærerne jobber med begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet, ønsket vi å intervjuere lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag på småtrinnet (1.-4.trinn). Dette er fordi individer har lettere for å dele sine tanker og ideer med personer som oppfattes å være lik dem (ibid, s. 51). Deretter så vi på om de har erfaring fra småtrinnet. Vi var ikke opptatt av kjønn, alder og hvor mange års erfaring lærerne hadde.

Etter utvalgsstrategien er bestemt, er det på tide å rekruttere informantene. Denne delen av prosessen kan by på store utfordringer, spesielt det å få tilgang til informanter og identifisere informanter innenfor utdanningsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52-53). For eksempel kan lærere velge og ikke stille opp fordi de rett og slett ikke har tid.

Vi er to stykker som skriver masteroppgaven sammen. Vi begge har hver for oss prøvd å rekruttere relevante lærere til å delta i forskningsprosjektet. Begge har prøvd den såkalte «snowballsampling» eller «snøballmetoden som det heter på norsk (Halkier, 2010, s. 36). Denne strategien brukes hvis du skal rekruttere noen av eget sosiale nettverk. Fordelen ved rekruttering av noen du kjenner er at de kan føle seg tryggere og lettere å få de til å stille opp for deg enn hvis det hadde vært en ukjent deltaker (Halkier, 2010, s. 38). Vi har både fysisk møtt opp og spurt etter aktuelle lærere og sendt e-poster til aktuelle lærere om de vil delta i et fokusgruppeintervju. Vi sendte ut informasjonsskriv (se vedlegg 1) sammen med et samtykkeskjema (se vedlegg 3) som informantene kunne krysse under på helt nederst på informasjonsskrivet til alle lærerne som var aktuelle på epost. Til fokusgruppeintervju tokk vi kontakt med totalt 32 aktuelle lærere hvor 3 av lærerne kunne, mens 6 avslo da de ikke hadde tid og resten svarte ikke på henvendelsen. Til den individuelle intervjuet tokk vi kontakt via avdelingsleder som videre kontaktet aktuelle lærere som kunne delta på intervju. Avdelingslederen tokk kontakt med 6 aktuelle lærere, hvor 2 av lærerne kunne delta.

Til delen med fokusgruppeintervju endte vi med tre ganske ulike lærere når det kommer til hva de sitter med av tanker og erfaring rundt temaet. En av dem er en lærer som er «ferskere» i jobblivet enn de to andre. Dette var ønsket for å se om det var noe forskjell i form for arbeidsmetoder.

Når det kommer til rekruttering av informantene som deltok i intervjuet var det hovedsakelig nettverk som ble benyttet, både personlig og via bekjente. Alle tre lærerne har gitt uttrykk for at de enten har eller jobber i klasser med flere tospråklige elever. To av lærerne har lang erfaring i skole på småtrinnet og en av lærerne er ganske nyutdannet. Alle tre lærerne jobber på ganske store skoler. To av dem med stor mangfoldighet. Vi tok videre kontakt med dem over mail hvor de fikk informasjonsskriv (Se vedlegg 1) og etter hvert samtykkeskjema som de har signert under på (Se vedlegg 3).

Fremgangsmåten for rekrutteringen av lærerne til individuelle intervju foregikk på samme måte som til fokusgruppeintervjuet. Disse intervjuene ble gjennomført med lærere med ulik erfaring. Deriblant er det en av dem som er ganske nyutdannet og har vært kontaktlærer i 2 år. Denne læreren hadde flere innovative undervisningsmetoder. I vedkommens to år som kontaktlærer har læreren jobbet på småtrinnet og jobber nå på 3. trinn.

I tillegg har den andre læreren 27 år med erfaring innenfor pedagogikk og har da jobbet som kontaktlærer i tillegg til veileder for et prosjekt om begynneropplæring i kommunen vedkommende bor i. Denne læreren har også bakgrunn fra statsvitenskap og har lang og variert erfaring på 1.-4. trinn. Gjennom en åpen, men samtidig veiledet samtaleform, fikk lærerne anledning til å detaljere deres personlige tilnærminger til begrepslæring og reflektere over deres pedagogiske praksis og utfordringer de står ovenfor i undervisningen. Dette tillot oss å fange opp dypere innsikt og detaljer som kan være avgjørende for å forstå kompleksiteten i begrepslæring i samfunnsfag. Hver av disse intervjuene varte i omtrent 30 minutter og ble gjennomført under betingelser som sikret konfidensialitet og deltakerens komfort. Mer om dette står lenger ned under etiske hensyn tatt i rekrutteringsprosessen.

Fokusgruppeintervjuet delen av datainnsamlingen vår bestod av tre lærere fra ulike kommuner. Felles for disse lærerne er at de er eller har vært samfunnsfaglærere på småtrinnet. Navnene til Informantene i oppgaven er endret og i stedet fått tildelt et pseudonym. Dette er et tiltak gjort for å sikre konfidensialitet og ivareta deres anonymitet.

Ingrid, Karina og Mari som var sammen i fokusgruppeintervjuet jobber ikke på samme skole og kjente ikke hverandre fra før.

De individuelle intervjuene ble utført med to lærere fra samme kommune. Begge lærerne er kontaktlærere i klassen de jobber i og underviser i samfunnsfag på småtrinnet. Navnene til informantene i oppgaven er endret og får i stedet tildelt pseudonymer slik som lærerne i fokusgruppeintervjuet.

Ingrid:	Buskerud fylke, 4.trinn kontaktlærer. Mye erfaring på småtrinnet. Jobber på en stor skole.
Karina:	Akershus fylke, 5.trinn, fulgt elevene fra 1.trinn. Jobbet som lærer i barneskolen siden 2003, undervist i samfunnsfag alle disse årene. Enten fagspesifikt eller tverrfaglig. Hatt alle trinnene på barneskolen. Deriblant 1. trinn fire ganger og 4. trinn seks ganger
Mari	Akershus fylke, kontaktlær 6.trinn. men har erfaring med å ha jobbet på småtrinnet tidligere.
James	Jobbet som lærer i 2 år. Jobber nå som kontaktlærer på 3.trinn
Sebastian	Jobbet som lærer siden 1997 som kontaktlærer på 1.-3. trinn frem til 2016. Jobbet deretter to år som veileder for begynneropplæring i kommunen

	vedkommende bor. Siden jobbet som kontaktlærer igjen, nå på 2.trinn.
--	--

#### 4.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Som nevnt over var planen for fokusgruppeintervjuet å ha 3-4 lærere som kjenner hverandre. Dette ble likevel krevende etter lærere trakk seg på kort varsel og fokusgruppeintervjuet ble avlyst. Etter å ha rekruttert nye lærere som ønsket å delta, fant vi ut ved kommunikasjon med de involverte at det enkleste for dem var å utføre intervjuet digitalt. Dette kommer av at vi nå hadde lærere fra ulike skoler og områder og det å få til et fysisk møte sammen når alle hadde mulighet ble utfordrende. Intervjuets totale varighet var 1 time. Dette inkluderer startsamtaler for at de og vi skal bli kjent med hverandre, samt det formelle og spørsmål.

En av de største ulempene vi møtte på ved å endre fra fysisk til digitalt fokusgruppeintervju, var at det ikke ga mulighet til samme form for interaksjon mellom deltakerne og dynamikk i gruppen. Selv om vi må kommentere at vi likevel føler at vi fikk med oss mye, kan vi ikke legge skjul på noe tap av informasjon. Dette kan ha en påvirkning på kvaliteten til dataene. I tillegg er det verdt å nevne at det kan ha gjort det vanskeligere å oppnå en dypere innsikt og forståelse når vi ikke har mulighet til å observere kroppsspråk, samt andre ikke-verbale signaler.

Ved et fysisk gruppeintervju er det som regel lettere å holde en naturlig flyt når det kommer til samtale og interaksjon mellom deltakerne som kan være hjelpende for å føre til en dypere innsikt med mer varierte perspektiver på temaet vårt. Siden intervjuet vårt ble gjennomført digitalt kan det ha påført en større vanskelighetsgrad å oppnå samme typen samspill mellom lærerne. Særlig når det ikke er personer som kjenner hverandre fra før.

Når vi skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuet vårt digitalt kom en annen problemstilling som vi endte med å ta hensyn til ved utføring av en slik type intervju. Tekniske problemer er noe vi måtte forberede oss på. Dette kan være dårlig lyd- eller videokvalitet, som kan

forstyrre samtalen og føre til misforståelser. Det kan være vanskelig å høre hverandre uten riktig utstyr, som igjen kan ha en innflytelse på dynamikken mellom lærerne siden fokusgruppeintervjuet bygger på interaksjonen mellom lærerne. Den eneste formen for tekniske problemer som vi møtte i vårt intervju var at den ene informanten møtte opp sent til møtet på grunn av problemer med å få koblet seg på. I tillegg til at personen kom rett fra en undervisningstime og allerede var forsinket. Det vil kunne føre til utfordringer ved tolkning av ikke-verbale signaler og kroppsspråk, som er viktige temaer i kommunikasjonen. Siden informantene hadde på kamera og vi tok opptak av intervjuet, fikk vi fanget opp flere av disse type signalene samt at vi fikk observert delvis av kroppsspråket deres, selv om det er annet vi kan ha gått glipp av som ikke var synlig på kameraet.

Når det kommer til hva vi ville gjort annerledes ville vi først og fremst planlagt det bedre så man kunne fått til et fysisk intervju. I tillegg hadde vi ønsket å finne lærere fra samme skole eller området. Dette kommer hovedsakelig fra at vi ønsker de skal ha kjennskap til hverandre fra før. Det kan selvfølgelig ha både positiv og negativ innflytelse på intervjuet, men som beskrevet tidligere i oppgaven tror vi helhetlig det kan være en positiv virkning. I tillegg vil det logistisk være enklere å få til et fysisk intervju når de geografisk sett ikke er så langt fra hverandre. Etter å ha gjennomført fokusgruppeintervjuet satt vi også igjen med en følelse av at et individuelt intervju også hadde fungert godt. Lærerne i fokusgruppeintervjuet var veldig ivrige og snakket mye. Det er selvfølgelig det vi ønsker, men merket det var vanskelig for moderator å komme til og få spurt enkelte ønsket spørsmål. Det er mulig dette ikke hadde vært et problem på samme måte om man hadde utført denne intervjuformen fysisk. Det kan ha vært vanskeligere tatt i betraktning at det var et digitalt intervju, og dermed ikke like lett å fange opp og tolke når noen er ferdig med å snakke. I tillegg ville det ha vært enklere å avtale intervju med en om gangen enn å finn et tidspunkt for når det passer for alle. Vi tror dermed at vi hadde fått dypere svar samt flere deltakende ved å gjennomføre intervjuene på denne måten.

Vi vil til slutt nevnte at vi brukte tid på å legge til rette for å skape en trygg og støttende atmosfære for deltakerne så langt det lot seg gjøre. Vi åpnet rommet 15 min før så de kunne ta seg inn fortløpende før intervjuet startet for å småsnakke og bli bedre kjent. Målet var at lærerne skulle komme inn i en flyt med de andre deltakerne. I tillegg vi hadde vi lagt inn tid i

programmet på å bli «kjent» før vi satte i gang. Det kan likevel være viktig å bemerke seg at den ene læreren kom sent til intervjuet og dermed rakk ikke bli kjent med oss eller de andre lærerne på samme måte.

Vi endte derfor opp med å ha to intervjuer til. De to andre intervjuene var av individuelt intervju og ble gjennomført med to lærere. Her ble det også benyttet intervju via en digital plattform, Teams. Det er grunnet avstand, deres behov og tid. Vi merket ikke de samme utfordringene ved å ha denne typen intervju digitalt, som vi gjorde med fokusgruppeintervjuet. Hvert av intervjuene varte 30 minutter. Vi stilte begge opp på disse intervjuene, den ene var mer aktiv i intervjuet og den andre tok notater, selv om vi begge var deltakende. Alle intervjuene ble tatt opp, i tillegg til at det ble tatt notater underveis.

I motsetning til fokusgruppeintervjuene, hvor koordineringen av tidspunkter for flere deltakere presenterte en betydelig utfordring, opplevde vi at planleggingen og gjennomføringen av de individuelle intervjuene var mer direkte. Dette skyldes hovedsakelig at det kun var nødvendig å koordinere tidspunkter med én informant om gangen, noe som skulle redusere kompleksiteten og øke fleksibiliteten i avtaleinngåelsen. Til tross for den antatte enkelheten ved planlegging av individuelle intervjuer, møtte vi enkelte utfordringer. Blant disse var en situasjon hvor en lærer måtte avlyse i siste liten grunnet uforutsette omstendigheter. Dette medførte en viss grad av omorganisering og justering av tidsplanen for å møte den nye situasjonen. I tillegg var det andre lærere som vi ikke mottok respons fra etter gjentatte forsøk på å etablere en tid for intervjuet.

Disse erfaringene bidro til en dypere forståelse av de praktiske utfordringene ved feltarbeid, og nødvendigheten av å ha fleksible planer og tilpasningsdyktige strategier for å håndtere slike utfordringer. Det har også gitt en verdifull innsikt i hvordan forskjellige format for intervjuer kan ha ulike logistiske behov og utfordringer som krever tilpassede løsninger.

## 4.3. Analyse og tolkning

### 4.3.1 Transkribering og databehandling

Det er nødvendig å ha data på skrift, som er viktig for å få til en systematisk analyse. Derfor må man transkribere data for å få en god oversikt (Halkier, 2010, s. 82). Vi transkriberte hele fokusgruppeintervjuet og analysere gruppedynamikken i tillegg som en helhet. Prosessen var tidskrevende og vi satt av mange timer til å transkribere lydopptaket ordrett. Fordi vi valgte en fenomenologisk og empirinært tilnærming, var nøyaktig transkribering viktig fordi det gir en ekte og pålitelig gjengivelse av hva deltakerne opplever og sier som er viktig for troverdige og kvaliteten på forskningen.

### 4.3.2 Dataanalyse

Etter å ha transkribert intervjuene er det på tide å analysere og kategorisere data. Vi sorterte og kategoriserte datamaterialet gjennom tematisk analyse. Tematisk analyse er ifølge Braun & Clarke (2006) en metode for å finne, undersøke og rapportere mønstre/temaer i data (s. 79). Kategorisering og begrepsdannelse hjelper oss med å danne et overblikk over datamaterialet, og får det redusert på noenlunde systematisk vis (Halkier, 2010, s. 84). Et tema peker på noe som viktig i dataene som har med forskningsspørsmålet å gjøre, og viser et mønster eller en mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Braun & Clarke (2006) har utarbeidet 6 faser til hvordan man kan gjennomføre en tematisk analyse. Vi vil nå forklare hvordan vi har gått frem i dataanalysen vår ved hjelp av disse 6 fasene (s. 86- 93). Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet. Vi ble kjent med datamaterialet under transkriberingen og gjorde oss noen tanker underveis og tokk notater. Vi leste gjennom transkripsjonen flere ganger for å sikre at vi har forstått alle deler av informasjonen vi har samlet inn, og passer på at vi får med oss viktig informasjon. Dette er



viktig for å gjøre en nøyaktig og grundig analyse av dataene våre. Når vi har gjort oss kjent med datamaterialet begynner vi med fase 2 som handler om å lage de første kodene basert på dataene. Vi valgte å kode manuelt ved å bruke markører og fargepenner til å identifisere mønster og viktige ord som går igjen og setninger som er viktige og interessante. Når vi ble ferdig med å kode datamaterialet har vi kommet til fase 3 som handler om å finne temaer. Vi begynte å sortere kodene våre inn i overordnede temaer. I fase 4 begynte vi å finpusse temaene med tanke på problemstilling, basert på hva som ble funnet i forrige fase. Vi begynte å bli fornøyd med temaene vi har laget og hvordan disse passer sammen. Fase 5 handler om å definere de ulike temaene. Vi lagde både overordnede temaer og undertemaer og navngir disse temaene ut ifra innholdet i temaene. I den siste fasen handler om å produsere rapporten, med andre ord skrive resultatkapitlet, og til slutt drøftet funnene våre opp mot teori (s.86-93).

## 4.4 Etiske betraktninger

### 4.4.1 Forskningsetikk

For at vår forskningsprosess skulle gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte, måtte vi ta hensyn til å følge forskningsetiske normer og retningslinjer. Forskningsetikk handler om at forskere må ivareta forskningsetiske prinsipper, som dreier seg om informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, men også forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 47).

Informantene som deltok i studien vår, har rett til selvbestemmelse og autonomi. I tråd med prinsipper om forskningsetiske retningslinjer, informerte vi deltakerne at de selv skal bestemme over sin deltakelse. De ble informert om at de kan når som helst trekke seg uten å begrunne dette, og uten noen form for ubehag og negative konsekvenser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). De fikk også informert samtykke og frivillig samtykke til å delta. Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv handler om at deltakeren skal ha rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv. Informantene skal kunne være sikker på at vi som forskere ivaretar konfidensialitet og passer på at opplysningene fra dem som deltar i forskningen ikke kan bli identifisert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-42).

Halkier (2010) kommer med noen etiske hensyn i forhold til fokusgruppeintervju. Deltakerne i studien skal være forsikret om at de skal være anonyme for utenforstående, men deltakerne i fokusgruppen vil være kjent med hverandres identiteter. Derfor må man spesifisere i samtykkeerklæringen om at deltakerne ikke skal dele informasjon fra fokusgruppeintervjuet med utenforstående (s. 74). Vi skriver en masteroppgave og har valgt intervju som metode. I løpet av forskningen har vi i flere tilfeller måtte forholde oss til menneskers privatliv, tanker og følelser og det er derfor viktig å opprettholde dette på en respektfull måte. Vi meldte på grunn av dette til Sikt, siden vi har valgt intervju og behandler personopplysninger. Dette ble gjort via deres nettskjema på sikt.no. Å sikre integriteten og kvaliteten på forskningen vår har vært en etisk problemstilling.

I tillegg til informantenes samtykke, konfidensialitet og anonymitet for å sikre deres personlige opplysninger.

Etiske problemstillinger kan likevel oppstå gjennom hele intervjuundersøkelsen på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å “utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige” (Birch et al., 2002, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Vi har likevel tatt en rekke etiske hensyn i rekrutteringsprosessen. Deltakerne har deriblant utfyllt et samtykkeskjema. I samtykkeskjema står det også om beskyttelse og oppbevaring av personopplysninger og konfidensialitet. I tillegg har vi gjort tiltak underveis i oppgaven for å holde deres identitet anonym. Vi gir ikke mer informasjon om dem enn nødvendig, samt at de har fått et pseudonym som blir brukt i oppgaven for å sikre deres anonymitet.

#### **4.4.2 Forskerens rolle**

I vår studie er det avgjørende å reflektere over forskerens rolle, da dette direkte påvirker hvordan vi samler inn, tolker og presenterer data. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av forskerens selvbevissthet og integritet gjennom hele forskningsprosessen. De anbefaler at forskeren opprettholder en balanse mellom nærhet til og distanse fra forskningsemnet for å sikre objektivitet og redusere bias, noe som er sentralt for å opprettholde forskningens etiske standarder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

Siden vi fokuserer på lærernes perspektiver på begrepslæring i samfunnsfagundervisningen, innebærer dette at vi som forskere må være kritisk bevisste på våre egne forforståelser og hvordan disse kan påvirke samhandlingene med informantene. Basert på vår fenomenologiske tilnærming, tar vi sikte på å minimere vår innflytelse under intervjuene ved å benytte åpne spørsmål og tillate lærerne å uttrykke sine meninger og erfaringer med minst mulig ledende innspill fra vår side. Denne metodiske tilnærmingen er valgt for å fremme autentisitet og gyldighet i dataene vi samler inn og bidrar til å skape en grundig og nyansert forståelse av tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

## 4.5 Kvalitetssikring

Det finnes noen kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning, og dette er for å kunne vurdere kvaliteten på kunnskapen som produseres. Kvaliteten på selve undersøkelsen i all forskning er avgjørende for hvor mye vi stoler på resultatene og konklusjonene som forskeren presenterer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 200). Disse kriteriene i forskningen viser til begrepene reliabilitet, validitet og analytisk generalisering (Tjora, 2021, s. 259). Dette bidrar til å styrke troverdigheten, og ikke minst gyldigheten til forskningen vår.

Reliabilitet er knyttet til hvor pålitelig og troverdig forskningen vår er, altså hvilke data vi bruker, hvordan de blir samlet inn og hvordan de blir behandlet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det handler også om hvor sterk undersøkelsen er, eller med andre ord hvordan dataene er til å stole på (Nyeng, 2020). I studien vår har vi prøvd å møte kravet om pålitelighet ved at forskningen vår er godt dokumentert, ved å beskrive detaljert hvordan dataene ble samlet inn og behandlet i metodekapitlet. Likevel kan vi ikke si at forskningen vår har høy reliabilitet, fordi hvis andre forskere skal gjennomføre samme intervju som vi har brukt, vil det være vanskelig å få de samme resultatene som vi har. En annen grunn til at reliabiliteten er vanskeleg i kvantitative studier er fordi vi også har lite utvalg og resultatene mellom en forsker og informantene kan variere. Men det vi har gjort for å øke troverdigheten til forskningen vår er nøye planlegging av intervjuguide og passet på og ikke stille ledende spørsmål. Ved å unngå ledende spørsmål gjør at vi unngår informantene til å gi oss svar som er forventet å høre. Derfor har vi brukt åpne spørsmål som gjør at informantene kan si sin

egen mening, erfaringer og opplevelser uten å bli påvirket. Vi har også tatt opp alle intervjuene på lydfil (diktafon) hvor vi kan se tilbake og spille lydfilen igjen og igjen, frem og tilbake slik at vi kan være sikre på at vi har transkribert nøyaktig, som gjør at datamaterialet er pålitelig. Vi er to forskere som har gått igjennom det samme datamaterialet og gått igjennom transkripsjonen, som gjør at vi har muligheten til å dobbeltsjekke transkripsjonen, som kan øke påliteligheten.

Validitet handler om hvor god eller relevant dataen som representerer forskningen vår er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Den mest grunnleggende formen for validitet er i følge Nyeng (2012) kalt begrepsvaliditet som handler om å «undersøke det fenomenet man ønsker å undersøke- og ikke noe annet» (s. 109). Vi kan styrke gyldigheten ved å være tydelig på hvordan vi redegjør for de valgene vi tar med, som å redegjøre for datainnsamlingsmetoden og teoretiske bidrag til analysen som oppfordrer leseren til å vurdere kritisk til forskningens relevans og nøyaktighet (Tjora, 2021, s. 262). Ifølge vår problemstilling ønsket vi å finne ut av hvordan lærere beskriver og erfarer begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet. For å svare på denne problemstillingen har vi brukt en kvalitativ metode og gjennomført kvalitativt intervju, og denne metoden vil være essensiell for å svare på problemstillingen vår. Noe vi mener vil øke validiteten på studiet.

Funnene vi har gjort er ikke generaliserbar grunnet lite utvalg og heller ingen fasit, i motsetning til kvantitativ forskning som har store utvalgt som gjør det mulig å generalisere (Dalen, 2011). Tjora (2021) snakker om moderat generalisering «hvor det er opp til forskeren hvilke situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) resultatene vil kunne være gyldige» (s. 268). Dette minnes om analytisk generalisering (Tjora, 2017). Funnene i forskningen vår kan være relevant for alle lærere og pedagoger, og til videre forskning i utdanningssektoren.

## 5 Presentasjon av resultater

I denne studien har vi ved hjelp av to intervjuformer fått beskrivelser og erfaringer av fem ulike lærere. Ingrid, Mari, Karina, Sebastian og Jammes som empirien er basert på, samt deres svar vi skal ta for oss i dette kapittelet samtidig som vi vil redegjøre for hovedtemaene som ble utviklet gjennom tematisk analyse. Det er ikke så relevant her, men som nevnt lenger opp kan man snakke om analytisk generalisering i kvalitative og case-studier. Før vi senere gjør en diskusjon av empirien i lys av problemstillingen i neste kapittel.

### 5.1 Begreper, ord og læring av fag

Vår første oppgave på intervjuene var en praktisk uforberedt del. Her ønsket vi å høre lærernes umiddelbare tanker og relasjoner når de hører begrepslæring i samfunnsfag. De fikk dermed i oppgave å bruke noen minutter på å notere ned dette. Vi stilte lærerne følgende spørsmål: **Hva tenker dere på når dere hører begrepslæring i samfunnsfag?** Karina sin første tanke var:

Det første jeg skrev var jo viktig. Og en av de tingene er jo at det er veldig ulikt hva elevene kommer med. Det kan for eksempel være ut ifra hvilke barnehage de har gått i, hjemmespråket, litt som du var inne på (refererer til Ingrid), hvordan er det man er og hvordan man snakker om dette her, og hvilken sosiale- altså hvordan de lever sitt sosiale liv eller sitt fritidsliv. Alt det her merker jeg jo at det påvirker hva de sitter med av på referanserammen og begrepsgrunnlag da innenfor samfunnsfaget.

Dette var noe Ingrid og Mari sa seg enige i. Karina trekker så frem at det er veldig ulikt hva elevene kan og nevner hvilken barnehage, språket de snakker hjemme, hvordan man er og hvordan de lever sin sosiale lov som ulike faktorer som kan ha en innflytelse på hva elevene sitter igjen med som begrepsgrunnlag og referanseramme i samfunnsfaget. For Ingrid er hverdagsord og fagspesifikke ord det første som kommer opp i tankene, samtidig som det å få de til å forstå selve ordet.

(...) kanskje å bare å få de med å forstå ordet, altså innholdet i ordet, det å kunne bruke ordet, og det å kanskje se på formen til ordet, tenke på det her med type hverdagsord, som kanskje ikke er så veldig hverdagsord for mange av mine elever, også er det det her med mere fagspesifikke ord, som du også må jobbe med da. Det er liksom det første som popper inn i hodet når jeg tenker på begrepsopplæringen i samfunnsfaget

Hun mener at begrepslæring handler om å forstå ordet, innholdet og formen til ordet, noe hun vektlegger sterkt siden hun jobber i en tospråklig klasse. Hun jobber derfor bevisst med begrepslæring i alle fag, men synes det å forstå selve ordet, innholdet og formen er særlig viktig i samfunnsfag. Når lærerne reflekterer over begrepslæring i samfunnsfag, ser det ut til at de primært fokuserer på innholdsbegreper fremfor prosedyrebegreper. Dette synliggjør en mulig forskjell i hvordan begreper generelt oppfattes og anvendes i undervisningen. For eksempel nevner Ingrid at for henne er hverdagsbegreper og fagspesifikke begreper det første som kommer til tanke, og hun legger stor vekt på å forstå ordet selv, innholdet og formen slik at elever kan bruke ordene korrekt. Dette reflekterer en sterk vektlegging på innholdsbegreper.

Mari mener refleksjon er en viktig del av begrepslæring i faget og noe av det første hun tenker over når hun fikk spørsmålet. Hun er også interessert i å finne ut av hva slags kunnskaper elevene har fra før og bygge videre på dette.

(..) jeg tenkte mer sånn\_reflektering, også hva slags kunnskaper elevene har fra før da, under et spesielt tema. De har jo fortløpende 3 uker 4 uker med samme tema. Hva de kan fra først, liksom kunnskapene og hvordan de klarer å reflektere de kunnskapene foran klassen.

Det Sebastian tenker på når han hører “begrepslæring i samfunnsfag” er kunnskap om ord, og forståelse av ord. Samtidig tenker han også på lesekompetanse og tekstene som skal leses og forstås. Han har fokus på samtale om ord og ordets betydning i tillegg til ulike betydninger av ordet synonym. “Når man arbeider med ordinnlæring, er det viktig å skille mellom ord og begrep” (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.). Det er noe vi kan se en rød tråd på,

mellom flere av informantene. Det kan virke som at lærerne blander sammen ord og begreper og bruker de om hverandre. Dette tema går vi nærmere inn på og drøfter mer rundt i neste kapittel.

Jeg legger mye vekt på ord og begreper. Og deres forståelse. Ikke kun forklarelsen på ordet, men også å utforske ulike betydninger av samme ordet i ulike sammenhenger. Lesekompetanse er også viktig, spesielt i forhold til tekster som skal leses i undervisningen.

James på sin side jobber med å bearbeide ord og begreper i faget. Han bruker mye tid på å snakke om disse i timene.

Som kontaktlærer i egen klasse fokuserer jeg på hvordan vi jobber med ord og begreper i faget, noe som krever et betydelig ordforråd. Klassen min er flerspråklig, hos mange av elevene sitter ikke inne med både fagbegreper og generelle språklige begreper (...) Bildestøtte er en viktig del av læringen, noe som hjelper elevene til å forstå og huske ordene bedre. Når det gjelder temaer i undervisningen, er det viktig å identifisere nøkkelord som elevene trenger for å kunne forså og arbeide med teamet effektivt. Tankekart er også en måte å visualisere og strukturere informasjon, som jeg utnytter meg av.

På spørsmålet om “Hvorfor er begrepslæring viktig i samfunnsfaget på småtrinnet?” svarer Ingrid at begrepslæring er viktig for å forstå hvordan samfunnet fungerer, og hvis de skal ta til seg fagstoff må de kunne begreper og ord i forkant

Det er jo hvis du i det hele tatt skal kunne forstå hvordan samfunnet fungerer. Og kunne ta til seg fagstoff så må de ha begreper og ord i forkant for å kunne forstå teksten og skjønne det de leser. (...) Det å jobbe med språk er kjempeviktig, og særlig i samfunnsfag og i alle fag.

Karina mener at begrepslæring er viktig for å kunne reflektere, og for å kunne reflektere må man kunne nyansere og da vil man trenge begreper.

Ja, også er det jo det du sa i starten av, det med å reflektere. Altså for å kunne reflektere da må du jo kunne nyansere for eksempel, og da trenger du begreper.

Karina nevner også at det å forstå et språk og bruke språket, og viktigste av alt er at de skal bli aktive medborgere.

## 5.2 Didaktiske tilnærminger

Dette temaet presenterer det lærerne sier om valg av didaktiske tilnærminger, som hvilke metoder, strategier og verktøy som brukes av lærerne for å fremme begrepslæring i samfunnsfagundervisningen.

Alle lærerne som vi har intervjuet, har en middels eller stor gruppe med tospråklige elever i sin klasse. Alle påpeker og er enige om at begrepslæring er veldig viktig. Vi stilte lærerne spørsmålet: hvordan jobber du med begrepslæring i samfunnsfag i dag? Her fikk vi mange forskjellige svar.

Ingrid forteller at hun har et stort mangfold av tospråklige elever i sin klasse, dermed har læreren stort fokus på begrepslæring, både fagspesifikke begreper og hverdagslige begreper. Dette gjelder ikke bare i samfunnsfag, men også tverrfaglig. Det å jobbe tverrfaglig går igjen, og alle lærerne sier at de jobber tverrfaglig. Karina mener at det å jobbe tverrfaglig gjør det enklere å jobbe med begreper, og nyttigheten av å fokusere på begreper på tvers av andre temaer og fag og passer på at det er tilpasset elevenes språk og forståelse.

**Karina:** (...) å jobbe tverrfaglig det gjør jo det enklere å jobbe på en måte. Og tenke samfunnsfagsbiten i det, fordi ellers så blir det jo så veldig isolert, og det blir veldig kort tid. Sånn at det hvis man har tverrfaglige temaer og- det er jo massevis av innenfor samfunnsfagssektoren, så kan man jo jobbe med både den lesetekniske biten. Trekke ut enkelte begreper, og finne ut hva er det som er begrep som er mer generell da. Altså ja, de er



fagspesifikke, men de går jo igjen i flere temaer for eksempel, sånn at du kan ha forhåpentlig sånn overføringsverdi ... kanskje gli inn i elevenes egnet språk da.

Ingrid er enig med Karina og mener det å jobbe tverrfaglig er gøy og nyttig.

**Ingrid:** Men tverrfaglig, har absolutt hjulpet i forhold til det samfunnsfag. Det er veldig gøy fag å jobbe med tverrfaglig. Det passer jo inn overalt.

I intervjuet med James snakker han også rundt dette. Han trekker frem at er glad i å jobbe tverrfaglig for å få frem begreper i samfunnsfag, ikke kun i timene som gjelder faget. Mye grunnet at begrepene i samfunnsfag ofte blir brukt i andre settinger enn i samfunnsfagundervisningen.

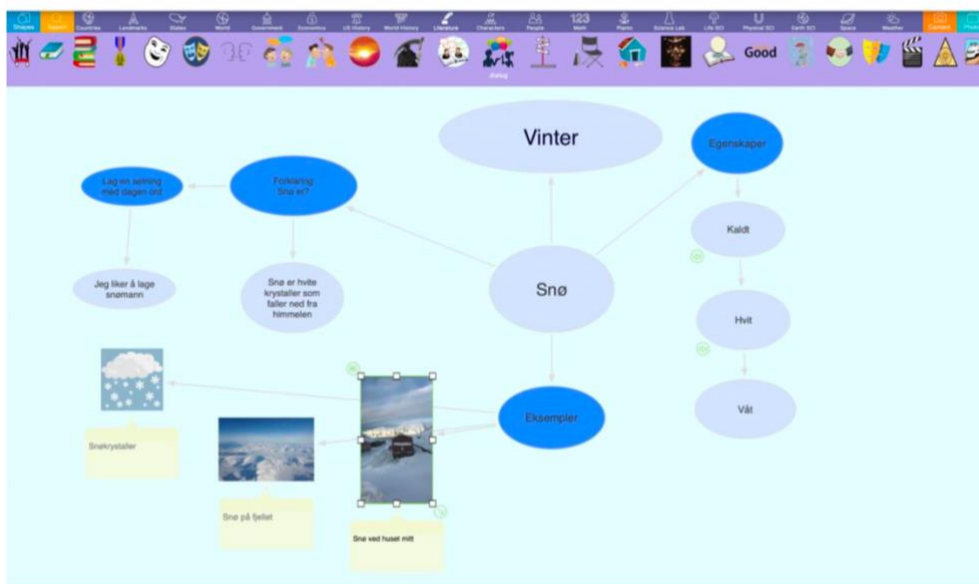
Jeg liker å jobbe med tverrfaglighet. Et større prosjekt og få inn flere fag hvor jeg kan ha større fokus på å trekke inn samfunnsfag som en del av teamet og begrepene der. Samfunnsfag er et fag hvor begrepene går mye inn i hverandre. Det er en del hverdagsord. Så jeg føler det gjør det lettere å få med samfunnsfaglige begreper da. Siden de blir mye brukt i timene uten at det nødvendigvis trenger å være knyttet til samfunnsfag.

Det James forklarer er også noe vi ser igjen i Sebastian sine svar. Han trekker frem at det sjeldent blir rene samfunnsfagstimer på småskolen og det derfor blir en del tverrfaglighet hvor han trekker inn samfunnsfag og begreper i faget ved jobbing med andre fag samtidig.

Jeg jobber jo på småskolen. Med de yngre elevene, jeg opplever at jeg sjeldent er en ren samfunnsfaglærer. Det blir ofte en variasjon og samkjøring med samfunnsfaget og andre fag som naturfag, KRLE og den type fag. Jeg jobber med ukens ord med klassen min, som jeg trekker frem fra en tekst. Det er som regel fra en tekst i samfunnsfag, naturfag eller KRLE. Da får jeg valgt ut ord som er viktige i teksten, uten å jobbe spesifikt med ordene.

Ingrid tilpasser også lesetekster etter elevens nivå, og produserer egne tekster da skolen ikke tar i bruk fagbøker. For å sikre at alle elevene forstår begrepene, benytter læreren seg av finger-opp-metoden når de leser tekster sammen i plenum. Dette går ut på at hvis en elev står fast på et begrep, stopper læreren og forklarer begrepet før de går videre. Ingrid benytter også

av seg elektroniske verktøy til bruk av tankekart som for eksempel “kidspiration” som er et digital tankekartapp som visuell støtte for elevene (statped, 2024). Figur 5.1 viser hvordan man kan bruke «kidspiration» til å lære seg begreper gjennom å lage et begrepskart. Eksempelet er av eget arbeid i forbindelse med en tidligere eksamen (eget arbeid, 2022).



Figur 5.1 Eget arbeid (2022). Brukt i masteroppgaven fra en tidligere eksamensbesvarelse for å illustrere.

Læreren bruker også visuell støtte i form av digitale ressurser fra nrk.no og youtube.no. Hun understreker viktigheten av å kjenne til elevene sine og deres behov og ta utgangspunktet i det for å skape inkluderende læringsmiljø som fremmer begrepslæring på en meningsfylt og engasjerende måte.

Karina foretrekker å sitte i ring i form av en samling på de laveste klassetrinnene, da dette fremmer bedre samtaler. Hun mener også at det å dele opp elevene i mindre grupper kan være mindre effektive på grunn av elevenes begrensede begrepsforståelse og variasjon i kunnskapsnivå. Selv om hun mener at salaby.no og skolenmin.no er nyttige verktøy for elevene, så påpeker Karina at man ikke bare skal lene seg på disse. Hun bruker ikke “kidspiration”, men bruker lignende verktøy til å lage tankekart og finne passende bilder, noe som engasjerer elevene og hjelper dem med å strukturere stoffet de arbeider med. Hun mener også at det er viktig å ikke lage vanskelige tekster og heller tilpasse undervisningen til elevenes behov.

Mari fokuserer primært på fagbegreper, og for å styrke forståelsen brukes det nettressurser som skolenmin.no. Samfunnsfagsbøker unngås til fordel for mer oppdaterte og tilgjengelige ressurser på nettet. Mari bruker introduksjon av fagbegreper som mål for timen, og bruk av filmsnutter bidrar til begrepslæring og visuell støtte. Hun gjennomgår også ukeplanen ukentlig slik at elevene blir forberedt til kommende temaer. Hun mener at refleksjonsnivået blant elevene varierer avhengig av tema, det er noen temaer hvor elevene kan si mye om, og andre temaer de ikke kan så mye om. Bruker gruppearbeid til å dele kunnskap og styrke samarbeidet i klassen.

Sebastian trekker frem at han ikke bruker noen spesielle ressurser eller verktøy for å støtte begrepslæringen i samfunnsfagundervisningen, men trekker likevel etter hvert at han liker å få frem illustrasjoner til ordet og begrepet de jobber med i timen. Han nevner også en form for ressurs som han ikke husker helt navnet på, men trekker frem at det omhandler ord, språk stier og løyper med forslag om hvordan man kan jobbe med ord.

Hmm. Jeg bruker ikke noen spesielle ressurser egentlig. Eller jeg er glad i å ha illustrasjoner knyttet til ordet eller begreper vi lærer oss i timen. I tillegg husker jeg et verktøy som jeg synes funket bra og brukte for noen år siden. Jeg husker dessverre ikke navnet på det, men det var noe med ord, språk stier eller løyper. Den fant fram forslag til hvordan man kan jobbe med ord. Blant annet i form av skjemaer. Her skulle man sette inn ord øverst, skrive synonym, forklaring også var det en til illustrasjon av ordet. Det var et fint verktøy å benytte seg av til begrepslæring.

James på sin side trekker også frem at han benytter seg mye av bildestøtte for å støtte begrepslæring i samfunnsfagundervisningen. Han bruker konkrete ting for å gi elevene noe å knytte det til. Som eksempler på dette trekker han frem spesielt bilde nevner han også har prøvd memory før.

Da vi spurte lærerne «Hvilken rolle spiller visuelle hjelpemidler og ressurser, som bilder, grafikk og multimedia, i å forbedre begrepsforståelsen blant elever?» var det enighet om at det var en viktig og stor del av undervisningen på veien mot læring av nye begreper. Sebastian snakker litt om dette.

Det spiller en virkelig stor rolle. Det er absolutt noe som burde gjøres mer av i hverdagen og ha et større fokus enn det har. Det er nok fint å minnes på det jevnlig da det dessverre lett går i glemmeboken. Dette er noe jeg ønsker å bli mer bevisst på selv. Har kjent en del på dårlig samvittighet når man ikke alltid får til å legge til timene på en sånn måte. Jeg skal ha mer fokus på det fremover, det er jo egentlig utrolig viktig.

Alle lærerne trekker frem flere ulike eksempler på hjelpemidler hvor de benytter seg av visuelle hjelpemidler. Det er deriblant skolenmin.no, NRK Super, kidspiration (app), tavlefunksjon på smartboard og salaby.no. Her trakk de blant annet frem at det er lettere å justere vanskelighetsgraden og at i slike undervisningstimer er det lettere å få til øvelser som passer for «alle». Selv om de var veldig positive til disse, satte Karina spørsmålstegn ved at det ofte går veldig fort. Det skjer mye på en gang og det blir derfor mye informasjon på kort tid. Dette førte til en samtale mellom lærerne der de snakket om hvor mye elevene faktisk får med seg i slike oppgaver. Her trakk Karina fram en mulig løsning

Jeg har jo en kollega som konstant i KRLE stoppa de her filmene også måtte de notere også tokk på igjen 1 minutt til, nettopp fordi at det å bare vise den- ja det var som en teaser og ikke som en hovedlæring da. Men ja, sånn generelt så tenker jeg at visuell støtte er kjempebra.

Ved en undervisningssituasjon hvor læreren har satt på noe felles på skjerm i klassen som alle skal følge med på. Her vil man kunne kontrollere tiden de bruker ved å stoppe opp og ta pauser underveis hvor elevene får muligheten til å reflektere over det de har sett og notere ned stikkord før de fortsetter. På denne måten vil de få en mer kontrollert øvelse hvor elevene får mulighet til å plukke opp og samlet tankene mer fra det de observerte.

Eksempler på undervisningsmetoder eller aktiviteter lærerne mener å ha vist seg effektive for å fremme begrepsforståelsen blant elevene er blant annet følgende:

- Tankekart, med mulighet for å videre utvide tankekartet etter hvert som de lærer mer om temaet og begrepene
- To-kolonne notat. Her har de begreper på den ene siden og forklaring på den andre. Her skal elevene forklare selv med læringspartner eller felles i gruppa, med mulighet for variasjon og samarbeid.

- Gruppearbeid
- Arbeid med læringspartner

I tillegg trekker James frem ukens ord, hvor ordene jobbe med på skolen og hjemme i lekser. Det knyttes opp til temaet de jobber med på skolen, her er samfunnsfag også en stor del. Han føler det hjelper dem å forstå dem. Da settes også begrepet i kontekst med en setning, som han føler hjelper elevene å få en større forståelse av det. De jobber også i felleskap og alene som trukket inn over.

Flere av lærerne trekker også frem samarbeid i temaet og planlegging har en positiv påvirkning. Mari reflektere over hva som har fungert bra i teammøter og å være åpne om utfordringene. Dette kan virkelig bidra til å skape et miljø preget av samarbeid og læring. Å inkludere andre lærere i denne refleksjonen kan gi verdifulle perspektiver og ideer som kan gjøre planleggingen og undervisningen mer effektiv. Å se på tidligere års undervisningsplaner, spesielt fra lærere som har undervist i samme fag, kan gi nyttig innsikt og inspirasjon. Det er en flott måte å dra nytte av kollegial kunnskap og erfaringer for å styrke undervisningspraksisen.

Mari: vi sitter med teamet også snakker vi om hva har vært bra? dele med de andre lærerne med å si ja vi sleit med det ... så man får litt mer ide fra de andre på temaet også. Sånn at det kanskje neste planen kanskje gjøre det litt enklere for de som har vanskeligheter da. Så jevnliges sånne kommentarer fra de andre lærerne. Se på hva kanskje de som underviste samfunnsfag i fjor for eksempel hvis man får tilgang til timene deres da. For å se hva de har gjennomgått i de ukene da, om de tenker samme som oss.

Jobbe i team og reflektere, dele erfaringer og ideer mellom lærere virker som en fin måte å hjelpe hverandre mot å bli bedre i arbeidet de gjør.

### **5.2.1 Begrepslæring i samfunnsfag**

Da vi stilte spørsmålet «Er det noe som skiller begrepslæring i samfunnsfag fra andre fag?» fikk vi blandede svar fra lærerne. De hadde en helhetlig enighet om at de mente begrepslæringen i samfunnsfag kan skille seg ut fra andre fag samtidig som den ikke

nødvendigvis gjør det. Likevel nevnte de at det i samfunnsfag er mange tunge ord og det er en del ord som skaper problemstillinger, særlig samfunnsfaglige rettet begreper som brukes i hverdagspråket. Dette skaper en blanding mellom fagspesifikke og hverdagslige ord. Når lærerne refererer til "mange tunge ord" i samfunnsfag, er dette en viktig distinksjon som kan belyse hvordan begreper og ord oppfattes og brukes i undervisning. I teoridelen kommer det frem at begrepslæring i samfunnsfag ikke bare omfatter å forstå ord, men også de underliggende konseptene og hvordan disse er relevant for faget. Dette skiller seg fra hvordan ord brukes i hverdagspråk, der ordene kanskje ikke bærer med seg den samme faglige dybden. Det at lærerne bruker "ord" i stedet for "begreper" kan reflektere en utfordring i samfunnsfagundervisningen—en mulig mangel på dybdeforståelse eller vekt på det semantiske innholdet i begrepene de underviser. Dette kan lede til en overfladisk behandling av fagstoffet hvor elever kanskje memoriserer termer uten nødvendigvis å forstå deres fullstendige betydning og anvendelse i bredere samfunnsmessige sammenhenger.

Fra teoretisk ståsted, som fremhevet av Vygotsky, er det viktig at læringsprosessen i samfunnsfag ikke bare innebærer å lære elever å gjenkjenne og reprodusere begreper, men også å forstå og anvende disse begrepene kritisk og reflektert. Dette krever en bevissthet rundt språkbruken i klasserommet, hvor lærere må skille mellom hverdagspråk og fagspråk for å bygge bro mellom elevens forhåndskunnskaper og fagets spesifikke krav til begrepsforståelse. I intervjuet med Sebastian rundt skillet på begrepslæring i samfunnsfag fra andre fag trakk han frem at han for mange år siden hadde en arbeidsbok med flere fag. Her ble mange av ordene og uttrykkene knyttet til boka og fagene brukt i hverdagslivet. Han trakk demokrati som et eksempel her.

I den ene jobben jeg hadde for mange år siden, hadde vi naturfag, samfunnsfag og KRLE i en og samme bok. Det var en temabok. De ble nok satt sammen fordi det er fag som er litt like. Likevel stakk samfunnsfag seg spesielt ut siden det har en del rele ord og uttrykk som også er en større del av hverdagslivet enn andre fag. Det skiller seg fra faguttrykk i for eksempel norsk. Diftonger brukes sjeldent i andre sammenhenger enn ved undervisning i norsk. Samfunnsfag på sin side har for eksempel demokrati, som har uttrykk som omhandler en større del av livet enn diftong eller subtraksjon. Det er mer fagspesifikt.

James på sin side trekker frem at det kan være vanskelig å skille begrepslæring i samfunnsfag fra andre fag for de yngre elevene. Her trekker han inn 3. klasse som eksempel siden det er trinnet han jobber på nå.

Det er litt vanskelig å si om det er så stort skille i begrepslæring i samfunnsfag kontra andre fag. På 3. klassenivå er det ikke så lett. Begrepene er ikke så konkrete for dem. Fag som matte og naturfag blir mer fagkonkrete. Men samfunnsfag på de yngre trinnene har fokus på temaer som familie og så videre. Det blir vanskeligere å skille fra vanlige ord og begreper. De kan i tillegg være vanskeligere for elevene å forstå. (...)

Vi lurte også på om lærerne ser på begrepslæring som en egen aktivitet i samfunnsfag, det vil si hvorvidt dette er noe de setter av en hel time til, deler av timen, eller om det integreres med faginnholdet i resten av økten. Vi stilte derfor lærerne dette spørsmålet: «Jobber dere bevisst med begrepslæring i timene, eller blir den mer integrert i andre temaer/aktiviteter i timen?». Her kom det frem at lærerne oppgir at de gjør begge deler. Ingrid, Karina og Mari kommenterte at de er bevisste i handlingen når de setter opp undervisningen og ønsker å ha mye fokus på begrepslæring den timen. De er både bevisst i valgene, jobben og planleggingen til den spesifikke timen. I tillegg kommenterer de at begrepslæringen vanligvis inngår i andre aktiviteter i timen. Ingrid nevner at hun velger ut ordene og begrepene i forkant og jobber med tekster ved oppstart av nytt tema. Hun kommenterer likevel at begrepslæringen blir integrert hele veien i andre deler av faget. Karina poengterer at selv om hun er ganske bevisst i planleggingen, kan det variere litt om hvordan hun setter opp fulle begreps timer eller om den inngår i annen undervisning. Her trekker hun særlig frem tverrfaglighet som er begrepsbiten typisk norsk vinklet, både med hvordan ordet er bygd opp og hva det kommer av. Mari på sin side er enig med Ingrid og planlegger derfor ukene på forhånd så man er bevisst på det. De jobber dermed direkte og indirekte med begrepene i faget.

I intervjuene med James og Sebastian trekker de også frem at de jobber bevisst og spesifikt med begrepslæring i faget. Førstnevnte beskriver at han bevisst jobber med begrepslæring i faget, og har det i bakhodet når han planlegger timene. Han uttrykker likevel at det han ikke gjør det hver gang han har samfunnsfag. Men at han i de timene kan legge opp til jobbing med ord og begreper mer integrert ved jobbing med andre temaer i faget. Han uttrykker at det

ofte kommer naturlig av seg selv når man har timene. For eksempel når man jobber med en tekst og det kommer opp begreper underveis.

Under intervjuene stilte vi lærerne et spørsmål om det er mulig å finne øvelser som passer for alle. Karina nevner begrepskart, og tankekart, i tillegg til “Jeg vet at setninger” som gode øvelser hvor man kan tilpasse aktiviteten for alle.

Begrepskart, tankekart, kidspiration som eksempel er jo veldig greit. Fordi da gjør du det så avansert som du får det. Så den kan du jo få til både for den som ligger egentlig ligger på 3. eller 4. nivå i 1. klasse og den som er helt på basic stadiet liksom. Så jeg liker jo den type oppgaven som du gir oppgaven også kan de romme hva du har å bidra med, og få støtte eller veiledning derifra dra. Det er jo mye enklere enn å for eksempel be dem skrive fakta setninger.

Men så har vi jo startsetninger for eksempel, «jeg vet at» -setning. Det kan jeg bruke. Også etter hvert som vi har hatt «jeg vet at» - setning et par ganger, så kan jeg si «du kan bruke jeg vet at setning, eller du kan lage din egen setning». Og da har du jo på en måte- du har samme utgangspunkt også er det jo eleven sin kompetanse som tar det derifra da.

Kidspiration blir trukket frem som et eksempel på verktøy hun synes fungerer godt for slike typer undervisningstimer. Tankekartappen «kidspiration Maps» er ifølge statped (2024) et digitalt tankekart som er laget for de yngste barna i skolen. Du kan bruke verktøyet for å lage og strukturere ideer og begreper og legge ved bilder, tekst og tale. Det er noe Ingrid raskt støtter opp, i tillegg tilføyer hun stasjonsundervisning hvor en av stasjonene er lærerstyrt som en annen mulighet. Det åpner for muligheten til nivådeling ved å ha selvgående oppgaver på de andre gruppene og én lærerstyrt stasjon med læreren. Hun nevner at dette åpner muligheten for å jobbe bevisst med hva klassen og hver enkelt elev trenger.

Sånn stasjonsundervisning (...) og da er det kanskje en av de stasjonene lærerstyrt med meg. Og da lærer man jo- og kan eventuelt nivådele gruppene. (...) Og da kan man jo ha variert undervisning på de andre stasjonene- sånn selvgående. Også kan man da ha en lærerstyrt lærestasjon der man kan jobbe mer bevisst med det den gruppa trenger det. Det kommer an på begreper til å lese tekster til ja. Mm. Så det er særlig det med variert undervisning at de mestrer på ulike områder



Det trekkes også frem at det er mulig å jobbe med i alt fra å lese tekster og tverrfaglige prosjekt til begreper, noe som medfører variert undervisning. Mari nevner at det kan være utfordrende å finne øvelser som passer alle på grunn av varigheten av timene. De kan fort føles for korte, særlig om ikke alt går etter planen.

Vi har jo forskjellige nettsider for eksempel. SNO har jo også lagt ut noe for eksempel hos oss. Så du kan jo gå inn og jobbe med de ordene og forklare det på egen måte da. Men det er jo- timene er jo ganske korte, og du skal gå igjennom- jeg har jo samfunnsfag to ganger i uka som er på 45 minutter og det er jo ganske kort tid. Også skal man lære så mye på den tiden. Også er det jo- det er jo ikke alltid det skjer som vi har planlagt den timen. Det kan jo skje andre ting, så jeg synes det tar- det holder ikke med tre uker med tema for eksempel da. For det er mye du skal forklare, og skal kommet igjennom temaet. Hvis ikke elevene forstår begrepet, så blir det jo ingen læring i det tenker jeg da. Så jeg bruker mest tid på er jo å lære inn de viktigste fagbegrepene som «nedbør» og- de skal jo være en del av norsk også og tverrfaglig tenker jeg. Og naturfag. De kommer til å høre den «nedbøren» i alle fag en gang i livet. Så det å forklare tar jo tid.

James og Sebastian har nevnt at de har «ukens ord» hvor de velger ut noen ord de jobber med i løpet av uka. De får også ordene i lekse som de knytter til tema de jobber med på skolen. De bruker da ordene i setninger, for å forstå dem bedre. James uttrykker at det absolutt er mulig å finne øvelser som passer alle. Her trekker han flere eksempler. Deriblant bilder. Hvor man kan gjøre en tvist som at de skal finne ting på bildene. Hvem skal ut oppgaver er en annen øvelse man kan tilpasse for alle. Memory, alias hvor de får et bilde og skal forklare og en annen gjette, i tillegg til lesing og tekster. Her kan tekstene tilpasses elevene og om noen trenger mer forenkling kan de kun se på bildene. Til slutt trekker han frem en øvelse som er populær i klassen hans. Her skal en og en komme opp og stå med ryggen til tavla, læreren skriver ordet på tavlen og klassen skal forklare det til eleven som skal gjette ordet.

## 5.3 Lærernes oppfatninger av utfordringer i arbeidet med begrepslæring

Sebastian trekker frem at ordet begrepslæring ikke var et tema når han startet som lærer for 25 år siden. Denne bevisstheten rundt det er noe som har dukket opp for han i ettertid ved prosjektet han deltok i. Han har vært mye på kursing og seminarer om hvor viktig ordet er, og misforståelser rundt dette. Siden det er et såpass nytt begrep, særlig i samfunnsfagundervisningen kan det skape en problemstilling siden det ikke vektlegges på samme måter som andre aspekter ved faget enda. Det er derfor han mener begrepslæringen i samfunnsfag er utrolig viktig og trenger mer fokus på skolen og læreplanen.

De andre lærerne trakk også frem ulike punkter som kan være utfordrende med begrepslæringen i samfunnsfag. De områdene som lærerne påpekte som mer utfordrende, omhandlet tilpasset opplæring og mangel på ressurser og tid. Penger og ressurser er noe lærerne kommenterer at ikke strekker til. Deriblant trekker de frem at ikke alle skoler og trinn lenger benytter seg av fysiske lærebøker på grunn av dagens digitale samfunn. Det gjør at de ikke lenger har tilgang på dem i lik grad som tidligere. Det fører til at de bruker mer tid på å lete rundt og sette sammen opplegg fra ressurser de finner på internett. Selv om de også uttrykker at det er lettere å finne noe som passer til sin klasse og sine elever siden de kan klippe, lime og plukke ut det som er relevant til timen.

De snakket også en del om hvordan de håndterer de ulike utfordringene. Ingrid snakker først litt om dette. Det uttrykkes at det var flere ressurser på skolen før, blant annet nevner Ingrid at hun før fikk lagt timene til rette på en annen måte siden hun ikke lenger får timer til særskilt norsk på grunn av for små klasser. Hun uttrykker at hun jobbet på en helt annen måte en stund tilbake i tid. Hun trekker frem at det skyldes at hun hadde tilgang på ressurser som morsmåslærere, tospråklige lærere og faglærere som hun ikke lenger har. Denne problemstillingen drøfter med i neste kapittel.

Før jobba vi også mye mer sånn fordi vi hadde tilgang på ressurser. Vi har nesten ingen timer lenger til særskilt norsk fordi vi har tydeligvis små klasser og da er pengene inn i de små klassene. Og det hjelper jo ikke meg noe da jeg er har 18 elever i klassen, for jeg kan ikke ta ut noen elever og jobbe med de, så derfor må jeg på en måte putte begrepsopplæringen inn i- de

som trenger det lille ekstra, må jeg putte de inn sammen med alle andre. Jeg kunne jobbe litt på en annen måte før, for da kom vi i forkant med at hele klassen hadde det. Det var jo veldig positivt for de elevene, for da satt de med en begrepskunnskap i forkant av de andre og kunne være mye mer i samtalene. (...) Hvis man tar en lang historie liksom tilbake, så jobbet jeg på en helt annen måte enn det jeg kanskje gjør nå. Men det har noe med ressurser å gjøre. For før så hadde du morsmåslærere og tospråklige lærere og faglærere og sånt, men det finnes jo ikke sånne ting lenger. Så jeg jobba jo annerledes før enn det jeg gjør nå

Det kan bety at begrepslæring er noe man ser på som særlig viktig å tilpasse, og det er dermed noe som lider under større press om effektivisering og flere lærer per elev. For å sikre at læringen er skreddersydd for å møte elevenes spesifikke behov eller omstendigheter innen undervisningssituasjonen. Det utfordres likevel av presset for effektivisering av lærerne, samt flere lærere per elev. Lærerne uttrykker at virkeligheten med begrensede ressurser hvor de er færre lærere per elev.

Noe av det lærerne påpekte som en utfordring var tid. Mari kommenterte at timene ofte kan føles som for korte og at tiden dermed ikke strekker til. Det kan fort by på vanskeligheter, spesielt når timene ofte kan være uforutsigbare og det ikke alltid går som planlagt. Som et eksempel på dette trekker Mari frem et eksempel

Jeg har jo en elev som nylig har kommet til Norge, hun har særskilt noen ganger i uka. Hun har bygd seg ganske bra opp, der er det som jeg ser kun problemer i samfunnsfag og naturfag som fagbegreper, ikke sant. Og da har jeg bare valgt å bruke «skolemin» på hennes del da. Tilpasset opplæring for henne. Det er ikke alltid man får gjort, men da snakker jeg ofte med de som har de timene med henne da, at de kunne hjulpet henne med i deres timer da, med mer forklaring. Da får jeg ikke brukt alt for mye tid kun med henne.

Karina nevner at begrepslæring fort kan bli isolert, samt at det kan bli problematisk med tid, slik Mari kommenterte. Karina synes derfor det å jobbe tverrfaglig er en fin løsning. Hun trekker frem at på denne måten kan de jobbe mer fokusert på den lesetekniske biten, hvor de kan trekke ut enkelte begreper og finne ut hvilke begreper som er mer generelle og dermed også går igjen i flere temaer og kanskje glir inn i elevenes eget språk.

Jeg synes jo det der med, som det å jobbe tverrfaglig det gjør jo det enklere å jobbe på en måte. Og tenke samfunnsfagsbiten i det, fordi ellers så blir det jo så veldig isolert, og det blir veldig kort tid. Sånn at det hvis man har tverrfaglige temaer og- det er jo massevis av innenfor samfunnsfagssektoren, så kan man jo jobbe med både den lesetekniske biten.

Ingrid hadde også noen kommentarer til tverrfaglighet i faget og hvordan det fungerer bra siden de ikke har fagbøker i samfunnsfag.

Også lager vi stort sett våres egne lesetekster egentlig. Vi har egentlig ikke noen samfunnsfagsbøker. \*vi har ingen\*- vi har lite, og vi har ingen norskbøker. Vi lager mesteparten av det vi har selv. Så vi jobber veldig bevisst i forkant av et tverrfaglig tema

En utfordring Karina og Ingrid snakket om er at det ofte kan være vanskelig å finne ut av hvilket nivå de er på samt hva elevene kan og ikke. Dette kommer av at de har ulike utgangspunkt og dermed også er på ulike nivåer faglig. Ingrid påpeker likevel at hjelp fra læringspartner er en fin måte å lære på. Spille på og lære av hverandre. I tillegg er hun som nevnt tidligere glad i stasjonsundervisning og mener det er en fin måte å få tilpasset nivået til den enkelte elev.

**Karina:** (...) tidligere så har jeg jobba mye med tverrfaglige, og lage lesestoff selv. Og det jeg heletiden må passe på selv er og ikke lage for vanskelige tekster selv. (...) Altså det er så lett, som en voksen språkbruker at det mine setninger blir mer komplisert enn det ja- så det er noe som jeg må konsentrere meg om da. Nå vet jeg ikke om hvordan det har vært hos deg Ingrid?

**Ingrid:** Nei, altså, det vi kanskje har gjort er at noen av oss har kanskje laget nesten for enkelt, ikke sant. At vi har \*forenklet språket\*. Men vi har gjerne ofte to nivåer da. Vi lærerne som jobber sammen, vi lager kanskje hver vår, også har vi to forskjellige lesenivåer da. Det går også på det å kunne de tekniske leseferdighetene og da. (...) Hvis man plutselig skal ha en leselekse i samfunnsfag da, så har man forskjellige nivåer og igjen med stasjonsundervisninger er jo også med på å hjelpe til hindringer for da kan man jo tilpasse, du kan nivådele klassen også kan du tilpasse stasjonene til de ulike nivåene. Du får litt mere skreddersydd undervisnings da.

**Karina:** Også har vi jo også- ja vi har en årsplan, men vi kan ta oss en ekstra uke. Hvis man merker at her må man dvele litt mer eller kanskje ta enkelte begrep eller eksemplifisere på en måte. Det er akk det med å ikke stresse seg videre

Siden Ingrid har en tospråklig klasse møter hun ofte på problemer rettet mot det, særlig når det kommer til begrepslæring. Hun kommenterer at det er noe som kan være utfordrende.

(...) jobber veldig bevisst med ord g begreper elevene skal lære. Og da så klart har vi jo kjempeflotte skjermer, så det er kjempefint å finne bilder og ja. Prøve å knytte det til noe visuelt, ja det gjør vi. Så vi bruker mye tid på det, det er jo selv om- ja tospråklig klasse, men alle i min klasse er født i Norge, og oppvokst i Norge og gått i barnehagen ikke sant. Men vi merker at de er språkfattige. (...) De mangler mye ... mange ord og begreper. Men det er \*generelt litt\* på mange skoler i Norge.

Her vektlegger Ingrid det å knytte begrepene til noe visuelt som hjelpende, noe som alle tre lærerne sier seg enig om. Mari benytter seg av Skolenmin. Hun er glad i funksjonen hvor de kan lytte til en tekst og får den lest opp. Dette vil gjøre det lettere for de ulike nivåene å forstå sammenhengen.

Som nevnt over trakk Ingrid også frem at de ikke har egne fagbøker de benytter seg av i samfunnsfag. Dette åpner likevel en mulighet for å tilpasse tekstmaterialet som deles ut. Hun trekker frem at de blant annet lager egne lesetekster. Lesetekstene er nivå delt i 2 ulike nivåer som gir elevene spillerom til å velge teksten som passer dem best. Hun sier også at når de leser en tekst i plenum, og noen av begrepene er vanskelige, kan elevene ta en finger opp, og hun stopper da opp og forklarer begrepet for elevene. I tillegg nevner Ingrid at hun selv bruker mye tid på å lete rundt og sette sammen utvalgte tekster og at hun synes det er mye bra ute digitalt.

(...) noen av oss har kanskje laget nesten for enkelt, ikke sant. At vi har \*forenklet språket\*. Men vi har gjerne ofte to nivåer da. Vi lærerne som jobber sammen, vi lager kanskje hver vår, også har vi to forskjellige lesenivåer da. Det går også på det å kunne de tekniske leseferdighetene og da.

Underveis spør Karina Mari om de bruker mye samling og trekker frem å sitte i samling som en effektiv måte å få en tilpasset opplæring på i 1.-3. klasse.

**Karina:** Bruker du mye samling? Altså hele klassen i sirkel? Da de var 1.-3. og litt det der-tenker jeg at det er enklere å få til den samtalen når det er mange som er med. Fordi da kan de spille på hverandre bedre enn hvis jeg deler de inn i to og to eller tre og tre. Nettopp fordi de ikke har så mye i starten da når de er så små, og at det er såpass så stor variasjon-

**Mari:** Altså kjører jeg på med sånne filmer, korte film for å få mer kunnskap liksom. Det er noen som tar lett med filmene da. De trenger ikke å være lange, de er sånn 2-3 minutter. Elevene tar mye imot av informasjon, også setter jeg på det engang til på slutten, da har elevene fått med seg ganske mye. For sånne ting kan også hjelpe til da, synes jeg.

**Karina:** Da får du den visuelle støtten og da, ikke sant.

Her åpner det for samtale når mange er med, hun mener elevene da vil spille på hverandre bedre enn om man hadde delt dem opp i to og to eller tre og tre. Dette kommer av at de på småtrinnet ofte ikke har så mye begreper i starten fordi de er små og variasjonene mellom dem store. Hun synes i tillegg verktøy som Kidspiration er effektivt og fungerer for alle. Karina forklarte også om at hun tidligere jobbet med å styrke begreper på 1.-4. trinn hvor de satt av begrepstimer. Hun nevner også tiltak hvor en lærer har begrepsgjennomgang der det jobbes ekstra med de begrepene elevene har og trenger.

En annen utfordring Mari gikk inn på er korona. Hun opplever at flere sliter i enkelte av temaene i samfunnsfag på grunn av mistet skoletimer.

Når vi hadde om vikingtiden, så var det jo kanskje 20 av 24 av elevene jeg har kunne si noe om vikingtiden. Også har vi om Europa nå, så da visste jo de fleste om land og hovedsteder. Det kommer an på- ja det er akkurat det det er- jeg hadde om middelalderen og der var nesten ingen som kunne noen ting ikke sant for eksempel. Også har det jo vært korona og de har jo mista mange av skoletimene og det har vært hjemmeskole. Så da ble det mindre av den flytende praten i klasserommet, enn undervisningen, ikke sant ... Så der ser jeg at mange sliter i noen av temaene. Og at de ikke klarer å reflektere eller har kunnskap om det da.

Dette har medført at enkelte av elevene har vansker med å reflektere samt hull i kunnskapen rundt temaet. Hun hadde likevel et forslag på hvordan man kan tilpasse opplæringen med hensyn til dette. Hun foreslo å dele klassen i to om mulig. Dermed ta elevene som har utfordringer ut til et mindre grupperom hvor de kan ha fullt fokus på begrepene og forklaring av disse for å forhåpentligvis øke forståelsen. Hun påpeker likevel at det ikke er alltid man har muligheten til dette. Hun trekker derfor frem at en forebyggende måte å jobbe med begrepene på er å introdusere begrepene i form av mål for timen.

Det jeg har gjort da er at jeg går igjennom ukeplanen på fredag for eksempel, hva som kommer til å skje neste uke. Hva slags tema vi skal ha og sånt. Også kan det hjelpe elevene med å kanskje finne litt ut av det å som kan være spennende med temaet. Sånn at de ikke får et nytt tema på mandag og da står de uten noen informasjon. De er veldig flinke til å bruke nettsidene sine til å finne ut av da. Det er litt annerledes på mellomtrinnet enn på 1-3.trinn.

Her skrives hva slags fagbegreper de skal kunne eller lære seg i løpet av denne timen. Hun er også glad i å benytte fredager på å gå gjennom ukeplanen til kommende uke, og snakker litt rundt hva som kommer til å skje den uken. Dermed også hvilke temaer de skal ha om. På denne måten blir elevene mer forberedt på nye temaer.

## 6 Drøfting / Diskusjon

I dette kapittelet vil vi, basert på empirien vi presenterte i kapittel 5, diskutere hvordan lærerne beskriver og erfarer begrepslæring i samfunnsfagundervisningen blant elever på barnetrinnet. Våre funn fra empirien har avdekket at begrepslæring står sentralt i lærernes didaktiske strategier, men det avslører også visse utfordringer og spenninger mellom teori og praksis. Lærernes tilbakemeldinger indikerer at det ofte er en uklarhet mellom begreper og ord, noe som reiser spørsmål om hvordan disse to elementene navigeres i undervisningen. Flere av dem uttrykte bekymring for at elever, spesielt de som er tospråklige, kan ha vanskeligheter med å skille mellom å lære ordets betydning og å forstå dets bruk i faglige kontekster. Dette fremhever behovet for strategier som både støtter språkutvikling og faglig dybdeforståelse.

Videre diskuterer lærerne at de er opptatt av elevenes begrepslæringens rolle i demokratisk dannelse. De argumenterer for at en effektiv begrepslæring bør fremme forståelse av demokratiske verdier og kritisk tenkning, noe som er essensielt i samfunnsfagundervisningen. Ut ifra lærernes erfaringer og didaktiske tilnærminger, løfter de fram begrepslæring som viktig, de synes å reflektere en erkjennelse av at hverdagsbegreper har en brobyggende funksjon i å gjøre faginnholdet tilgjengelig og relevant for elever på ulike kunnskapsnivåer. Problemstillingen berører også spørsmålet om begrepslæringens fagspesifisitet. Det trekkes fram at visse begreper klart er fagspesifikke og nødvendige for å navigere i faget.

Men de møter også utfordringer. En gjennomgående utfordring som flere av lærerne påpeker, er mangel på tilstrekkelige ressurser for å implementere effektiv begrepslæring. Dette inkluderer både tid og pedagogiske verktøy, noe som begrenser deres evne til å tilby en dypere og mer omfattende forståelse av fagstoffet til sine elever. Gjennom å drøfte disse elementene, håper vi å belyse hvordan lærernes erfaringer og pedagogiske praksis kan gi innsikter i effektiv begrepslæring og dens implikasjoner for undervisning i samfunnsfag på barnetrinnet. Ved å sammenligne våre funn med eksisterende teoretiske rammeverk, søker vi å understreke viktigheten av kontinuerlig utvikling og støtte for lærere i deres profesjonelle praksis. I det følgende kapittelet, vil vi diskutere funnene, noen spenninger og problemstillinger som kom fra i materialet vi hentet inn i kapittel 5.



## 6.1 Ord eller begreper?

### 6.1.1 Ord og begreper

I lærernes tilnærminger blandes ofte begreper og ord på en måte som kan reflektere en grunnleggende utfordring i deres forståelse av fagspesifikk begrepslæring. Dette kan speiles i det teoretiske rammeverket som betoner forskjellen mellom hverdagspråk og fagspråk.

Lund (2016) og Sandahl (2013) gjør et tydelig skille mellom innholdsbegreper og nøkkelbegreper, hvor førstnevnte refererer til spesifikke fakta og termer innen et fagfelt (Lund, 2016). Mens sistnevnte fungerer som brobyggere mellom ulike konsepter og hjelper elevene å se større sammenhenger (Sandahl, 2013). Lund (2016) uttrykker at utfordringen i samfunnsfaget ligger i de ulike fagdisiplinene og deres ord og begreper for å skape en fullstendighet av faget. Han har fokus på hvordan en disiplin kan påvirke forståelsen av begrepene i faget. Han trekker frem at bilder har et stort potensial i begrepslæring av både nøkkel- og innholdsbegreper i faget (Lund, 2016, s. 168). Sandahl legger vekt på viktigheten av å integrere nøkkelbegreper som verktøy for kritisk tenkning og historisk forståelse, som lærerne i studien strever med å implementere uten tilstrekkelige ressurser (Sandahl, 2013, s. 163). Lærerne uttrykker at de anser begrepslæring som essensielt for å utvikle dypere forståelse hos elevene, men de står overfor utfordringer som ressursmangel og behovet for tilstrekkelig tid til å utvikle disse komplekse begrepene i undervisningen. Dette resulterer i at hverdagsbegreper ofte blir prioritert for å dekke umiddelbare læringsbehov, mens nøkkelbegreper, som krever dybdeforståelse og kritisk tenkning, ikke alltid får den nødvendige oppmerksomheten.

Dette dilemmaet med ressursmangel hindrer effektiv anvendelse av Sandahls teori om nøkkelbegreper som brobyggere mellom ulike kunnskapsområder. Lærerne uttrykker et ønske om mer støtte til å utvikle disse integrative læringsstrategiene. Gjennom sine beskrivelser av hverdagslige utfordringer i klasserommet, gir de konkrete eksempler på gapet mellom teoretisk ideal og praktisk gjennomførbarhet, som illustrerer behovet for en tilnærming som

både Lund og Sandahl foreslår, der teoretisk kunnskap om nøkkelbegreper anvendes for å forbedre læringskvaliteten på tvers av fagområder.

I lærernes tilnærminger blandes ofte begreper og ord på en måte som kan reflektere en grunnleggende utfordring i deres forståelse av fagspesifikk begrepslæring. Dette kan sees i det teoretiske rammeverket som betoner forskjellen mellom dagligspråk og fagspråk.

Både Mari og Ingrid nevner viktigheten av å bruke språk og dialog i klasserommet for å utvikle forståelse, som de ser som synonymt med begrepslæring. Dette kan sees i lys av Vygotskys teorier om språkets rolle i kognitiv utvikling, der språket ikke bare er et kommunikasjonsverktøy, men også et verktøy for tenkning og læring. Dette teoretiske perspektivet understreker at språklig interaksjon er sentralt i læringsprosessen, men det er også en risiko for at den viktige forskjellen mellom hverdagsspråk og fagspråk ikke alltid blir like klart håndtert. Når lærere som Mari og Karina diskuterer begrepslæring uten klare grenser mellom fagspråk og hverdagsspråk, risikerer de å undergrave prosessen med å utvikle elevers faglige identitet og evne til å engasjere seg i fagspesifikke diskurser. Dette kan føre til at elever ikke fullt ut utvikler de nødvendige ferdighetene til å anvende og forstå fagbegreper korrekt. Det understreker betydningen av å transformere hverdagsspråk til fagspråk for å fremme dypere forståelse og kognitiv utvikling (Kvande & Olofsson, 2024).

Karina og Sebastian peker på bruken av visuelle støtter og teknologiske hjelpemidler som Skolemin.no og Kidspiration for å fremme begrepsforståelse, som tyder på en tilnærming der man søker å konkretisere og visualisere fagterminologien. Det går i tråd med Overrein og Smidt (2010) sin vektlegging av at begrepslæring innebærer å utvikle en dypere forståelse gjennom analytisk og kritisk tenkning omkring konsepter.

Begrepslæring er mer enn bare ordforråd, det handler om å forstå og anvende begreper i varierte kontekster, noe som er avgjørende for å tenke kritisk og handle kompetent innenfor et fagområde. Dette kan være en utfordring i skolens hverdag hvor lærerne kan føle at de ikke har tilstrekkelige ressurser eller støttesystemer for å drive effektiv begrepsopplæring, som også blir reflektert i deres uttalelser om manglende fagbøker og andre ressurser. En klar distinksjon mellom fagbegreper og hverdagsbegreper er avgjørende (Mathé, 2021). I flere av lærenes svar kommer det frem at de strever litt med å skille mellom ord og begreper. Som for eksempel Sebastian når han sier at han tenker på kunnskap om ord, og forståelse av ordet med

begrepslæring i samfunnsfag. Han uttrykker at han har fokus på samtale om ord og ordets betydning i tillegg til ulike betydninger av ordet synonym.

Det kan medføre at elever misforstår anvendelsen av fagterminologi, noe som kan hindre deres evne til å anvende kunnskapen i nye og ukjente sammenhenger. En slik praksis kan være utilstrekkelig for å møte kompetansemålene i samfunnsfag, hvor evnen til å håndtere fagspesifikke begreper er sentral. Ord og begreper bærer med seg ikke bare grunnleggende definisjoner, men også bredere konnotasjoner og kontekstuelle forståelser (Høigård, 2019). Lærernes praksis ser ut til å mangle denne dybden, noe som kan føre til en overfladisk eller misvisende forståelse blant elevene.

Begrepslæring handler om mer enn bare å memorere definisjoner, det krever en analytisk og kontekstualisert tilnærming til hvordan begreper fungerer i praksis (Kvande & Olofsson, 2024). Lærernes uttalelser tyder på en overfladisk tilnærming til begrepslæring, der de ikke fullt ut utnytter potensialet for dypere forståelse gjennom kritisk tenkning og kontekstualisering, som anbefalt i teorien. Deres praksis reflekterer en søken etter metoder for å gjøre begrepslæring tilgjengelig og relevant for elevene, men også en usikkerhet om hvordan dette best kan gjennomføres i tråd med fagets krav og behov. Dette kan tolkes som et tegn på at samfunnsfag som fagfelt fortsatt er i en utviklingsfase hva angår metodikk og pedagogiske tilnærminger spesifikt rettet mot begrepslæring. Denne situasjonen kan bidra til å forklare hvorfor lærerne kan oppleve det som utfordrende å skille klart mellom språklig utvikling og fagspesifikk begrepslæring.

Det er tydelig at lærerne i studien dra nytte av en mer strukturert og teoretisk informert tilnærming til begrepslæring. Ved å styrke deres forståelse av forskjellen mellom hverdagspråk og fagspråk og ved å implementere metoder som tydeligere fremmer analytisk tenkning rundt begreper, kan de bidra til en mer robust faglig utvikling hos elevene. Dette vil være i tråd med de pedagogiske målene om dypere forståelse og kritisk tenkning som er sentrale i samfunnsfagundervisningen, som anbefalt av Overrein & Smidt (2010) og understøttet av Lund (2016) sin forskning på betydningen av begrepsmessig bevissthet.

Teorien om literacy og begrepslæring understreker viktigheten av både innholds- og prosedyrebegreper. Prosedyrebegreper som "analysere" eller "drøfte" beskriver ikke bare hva elevene skal lære, men også hvordan de skal tenke om og anvende sin kunnskap. Våre funn

kan tyde på at det i mindre grad fokuseres på å eksplisitt undervise og fremheve disse prosedyrebegrepene, noe som kan indikere en mangel i lærernes tilnærming til begrepslæring som omfatter hele spekteret av faglig tenkning. Det faktum at lærerne ikke tydelig skiller mellom innholds- og prosedyrebegreper, eller kanskje ikke legger like stor vekt på sistnevnte, er interessant og viktig. Det antyder at det kan være et betydelig utviklingspotensial i lærerens profesjonelle praksis, spesielt i hvordan de kan fremme en dypere og mer anvendelig forståelse av samfunnsfaglig kunnskap hos elever. Dette kan spesielt ha betydning for hvordan elever lærer å anvende sin kunnskap i praktiske og samfunnsmessige sammenhenger, et sentralt mål i samfunnsfag.

Ved å integrere et mer balansert fokus på både innholds- og prosedyrebegreper kan lærerne bidra til å styrke elevenes evne til å tenke kritisk og anvende sin kunnskap i ulike sammenhenger, noe som er fundamentalt i et fag som samfunnsfag hvor målet er å utvikle informerte borgere som kan navigere og påvirke samfunnet rundt seg. Denne innsikten kan fungere som et springbrett for videre forskning og utvikling av undervisningsstrategier som adresserer denne balansen mer direkte.

### **6.1.2 Tospråklighet og morsmålets rolle i faglig læring**

Noen av lærerne kobler begrepslæring tett til utfordringer relatert til norsk som andrespråk. Det kan føre til utfordringer hvis man tenker at de som har et annet førstespråk enn norsk kun behøver språklæring som en vei til læring. To- eller flerspråklige elever trenger også støtte på morsmålet sitt og å lære fag samtidig som de får en språkutvikling. Karina og Ingrid legger vekt på hvor viktig det er å ta hensyn til elevens språkbakgrunn og sosiale erfaringer når de skal lære nye begreper. Barn utvikler sin forståelse og læring gjennom samspill med andre mennesker, som kan knyttes til Vygotskys sosiokulturelle teori (Imsen, 2020).

Lærerne opplever utfordringer med språkbarreier. Ingrid tar opp et viktig poeng om hvordan tospråklig kan både være en utfordring i klasserommet, særlig hvis elevene har begrenset vokabular på norsk. Det nevner også hvordan tospråklighet kan både være en ressurs og en utfordring. Deriblant nevner Ingrid språkfattighet (*Se kapittel 5.3*). Her kan man sette spørsmålsteget på hva det betyr. Hun uttrykk her at mange av elevene hennes ikke kan så mye norsk og derfor at deres ordforråd ikke er like stort. Det uttrykkes at det i denne sammenheng

kun gjelder elever som er tospråklige. På tross av at de faktisk er mer “språkrike” enn de andre elevene fordi de kan flere språk. “En elev som lærer seg et andrespråk har ofte veldig mange begreper på plass på morsmålet. Å lære seg ord på et nytt språk kan da innebære å sette nye ord på allerede eksisterende begreper. Andre ganger kan det være at elevene har behov for å utvikle begreper sammen med ordene. Det er viktig at læreren har klart for seg om det kun er ordet eller om det også er begrepet eleven har behov for å lære” (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.). Her beskrives det selv om eleven har norsk som andrespråk, betyr det ikke nødvendigvis at de ikke har begrepene på plass på sitt morsmål, men at de må sette på plass nye ord på begreper de allerede har kunnskap om. NAFO beskriver at en elev kan ha et godt utviklet hverdagspråk og likevel trenge mye tid på å ta til seg ordforråd i de ulike fagene (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.).

Når det kommer til tospråklige elever med begrenset vokabular på norsk, kan språkbarrieren hindre eller forsinke både assimilasjon og akkomodasjon av nye begreper (Woolfolk, 2014). Når elever har begrenset vokabular på norsk, betyr det at de kanskje ikke kjenner så mange ord eller begreper. Når de blir introdusert for nye ord eller begreper i skolen, kan det være vanskelig å forstå dem eller sette disse nye ordene inn i det de allerede vet. For eksempel hvis de lærer om et nytt begrep i samfunnsfag, kan de slite med å forstå hva det betyr fordi de ikke har nok ordforråd på norsk til å koble det til ting de allerede vet på sitt morsmål. Dette kan føre til at de gjøre feil eller misforstår nye begreper. Eller så kan det være vanskelig for elevene som har språkbarriere å utvide sine eksisterende tankemønster for å forstå og bruke nye ord. Akkomodasjon som Piaget snakker om handler om deres evne til å tilpasse sine eksisterende måter og tenke på for å inkludere nye ord eller begreper (Woolfolk, 2014). Med denne språkbarrieren kan det være vanskelig å forstå eller bruke de nye begreper i forskjellige situasjoner eller sammenhenger.

Når vi ser på empirien som lærerne har trukket frem om tospråklige elever i klasserommet ser det ut til at det er mangel og behov for morsmåls lærere og språkstøtte for elevene, og at elevene kan ha behov for ekstra støtte når det gjelder språklige utfordringer. I en fagartikkel publisert av Egeberg (2023) skriver om morsmålsaktiviserende læring for elever som har lite erfaring og ferdigheter i opplæringspråket, og peker på viktigheten av hvor viktig god flerspråklig opplæring kan være helt avgjørende for at elever på barnehage og skole skal

tilegne seg språkferdigheter og kunnskap i fag, fordi uten dette blir ord og bruk av språket meningsløst. For å forstå hvorfor denne typen støtten er viktig kan vi se på Ausubels teori om meningsfull læring (Ausubel 2000, referert i Skjæveland, 2024) hvor han trekker koblinger mellom ny og eksisterende kunnskap. Det kan være relevant for tospråklige elever som kanskje har god forståelse av begreper på morsmålet sitt, men som kan møte på utfordringer med å overføre denne kunnskapen på norskspråket. Morsmållærere kan være viktige ressurser, fordi de vil fungere som kognitive broer for elevene, ved å hjelpe dem med å knytte begreper fra andrespråket til det de allerede forstår på morsmålet (Imsen, 2020). Dette gjør de ved å for eksempel introdusere begreper på morsmålet før de lærer det på norsk, hjelpe elevene med å etablere koblinger mellom begrepene på begge språkene, og tilpasse undervisningsmetoder for å imøtekomme behovene for eleven til at de kan få en meningsfull læring.

Mange av lærerne trekker frem visualisering som viktig i sin praksis. Deriblant trekker James fram tankekart som en måte å visualisere faget og begrepene på (*Se kapittel 5.1*). I tillegg trekker Ingrid frem Kidspiration, et digitalt tankekart, som en måte å få visuell støtte i undervisningen. Mari beskriver bruken av filmsnutter som en måte å visuelt introdusere nye begreper i samfunnsfaget på. I tillegg trekker lærerne frem flere hjelpemidler hvor de benytter seg av visuelle hjelpemidler er skolenmin.no, NRK Super, tavlefunksjon på smartboard og salaby.no (*se kapittel 5.2*). Bruk av bildestøtte har et stort potensial for begrepslæringen (Lund, 2016). Lærerne bruker mye visuelt støtte i undervisningen som passer for alle elever, og spesielt til stor hjelp for språkfattige elever. Kidspiration viser seg også til å være en veldig bra organiseringsverktøy, og særlig veldig nyttig for å få en visuell oversikt (Imsen, 2020). Utfordringen til lærerne er at de har knapt med tid til å hjelpe alle i løpet av dagen, og det er vanskelig å dekke alle behovene til elevene da de er på forskjellige nivåer og noen ganger vanskelig å vite hvor mye elevene kan og ikke kan av begreper. Selv om bildestøtte er til stor hjelp, kunne elevene fått større nytte av en morsmållærer som kan både stimulere elevenes morsmål samtidig som de også lærer norsk som igjen vil bidra til at eleven følger bedre med og lære mer på det faglige nivået.

### 6.1.3 Lærernes oppfatninger av didaktiske tilnærminger i samfunnsfaget

Under fokusgruppeintervjuet kommer Ingrid og Karina i en samtale om tverrfaglighet i undervisningen.

Ingrid vektlegger tilpasningen av undervisning for å inkludere både fagspesifikke og hverdagslige begreper, noe som hjelper elever i å bygge bro mellom deres personlige erfaringer og skolens krav (Blikstad-Balas, 2016). Ved å benytte visuelle hjelpemidler og teknologi i undervisningen, ved for eksempel bruken av Kidspiration som blir nevnt ved flere anledninger under intervjuene, støtter hun elevenes forståelse og anvendelse av kritisk literacy ved å hjelpe dem med å dekode og kritisk vurdere tekster og andre medieinnhold, noe som er i tråd med Veum & Skovholt (2020). Ved lærernes bruk av digitale verktøy i undervisningen er balansen mellom å være kritisk til bruken i begrepslæringen, reflektert rundt en balansert tilnærming hvor teknologiens muligheter utnyttes viktig. Samtidig som mulige fallgruver navigeres med en informert og kritisk didaktisk praksis. Den skal sikte mot å gjøre begrepslæringen mer tilgjengelig og engasjerende for elevene. Imidlertid bringer avhengigheten av slike verktøy også med seg visse utfordringer og kritiske overveielser.

Ausubels teori om meningsfull læring behovet for at undervisningsmaterialet må koble direkte til elevers eksisterende kunnskapsbase for å være effektivt. Verktøy som Kidspiration kan støtte denne prosessen ved å hjelpe elever å visualisere komplekse sammenhenger og styrke deres kognitive strukturer gjennom organiserte tankekart. Men når lærerne indikerer at de kanskje ikke har full kompetanse på det fagspesifikke innholdet og derfor støtter seg tungt på kommersielle verktøy, kan dette utgjøre en risiko. Disse verktøyene er ikke alltid kvalitetssikret for didaktisk bruk, og kan mangle tilstrekkelig tilpasning til den spesifikke faglige konteksten i norsk samfunnsfag. Det er derfor essensielt at lærere kritisk evaluerer verktøyenes innhold og deres relevans til læreplanmålene.

Videre belyser Piagets og Vygotskys teorier viktigheten av aktiv elevdeltakelse og tilpasset veiledning fra lærerens side. Mens digitale verktøy kan tilby en basis for informasjonsstrukturering, bør de ikke erstatte lærerens rolle i å veilede elevers forståelse og kritisk tenkning rundt begreper. Lærerne må derfor sikre at bruken av slike verktøy integreres i en bredere didaktisk ramme som aktivt fremmer elevens kritiske tenkning og selvstendige utforskning.

Karina sin bruk av tverrfaglig tilnærming, hvor hun integrerer samfunnsfaglige begreper på tvers av andre fag, støtter utviklingen av samfunnsfaglig literacy. Hennes metode tillater elever å se sammenhenger og anvende begreper på tvers av ulike kontekster, noe som fremmer dypere forståelse og kritisk tenkning (Veum & Skovholt, 2020). Dette hjelper elever å utvikle ferdigheter i å vurdere og reflektere over hvordan språk og begreper former vår forståelse av samfunnet og dens strukturer, noe som også fremheves i Kvande & Olofsson (2024).

Ingrids og Karinas tilnærminger reflekterer den kritiske og samfunnsfaglige literacy ved at de aktivt arbeider for å gjøre elevene i stand til ikke bare å forstå, men også kritisk evaluere og anvende språklige og begrepsmessige strukturer innenfor og på tvers av faglige rammer. Deres praksis understreker betydningen av literacy som et verktøy for både forståelse og som en katalysator for kritisk tenkning og samfunnsmessig engasjement, noe som er i tråd med både Blikstad-Balas (2016) og Veum & Skovholt (2020) sine diskusjoner om literacy i utdanning. Dette viser hvordan teoretiske perspektiver på literacy kan oversettes til praktisk pedagogikk som styrker elevens evne til å fungere som informerte og engasjerte borgere i et demokratisk samfunn.

**Lærere bruker ulike tilnærminger for å støtte begrepslæring i samfunnsfag.** De bruker forskjellige undervisningsmetoder for å fremme begrepslæring i samfunnsfag. De bruker blant annet verktøy som tankekart, kidspiration (tankekartapp) og ressurser som skolenmin.no, youtube.no, nrksuper.no. De bruker også spill som Alias og memory. To-kolonnenotat, tverrfaglig jobbing med begreper blir også nevnt. Mye av dette er visuell støtte for læring. Dette er også noe som lærerne mente var veldig effektive metoder for å lære begreper. Som Lund (2016) beskriver så har visuell støtte vist seg å være effektivt. Barn husker begreper mye bedre ved bildestøtte, fordi de kan få muligheten til å se hvordan begrepet ser ut.



## **Organisering av undervisning**

Lærerne velger å bruke samarbeid, læringspartner og gruppearbeid som organisering av undervisningen som eksempler til hvordan man kan lære bort begreper i samfunnsfag. Alle lærerne beskriver læring og læringsstrategier på måter som kjennetegner sosiokulturelle tilnærminger til læring. Vygotsky mener barn er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før de vil klare å utføre handlingen alene (Imsen, 2020, s. 200). Ved at lærerne velger å bruke samarbeidsoppgaver med læringspartner eller gruppearbeid ved organisert undervisning gjør at elevene kan lære av hverandre i en sosial setting, gjerne hvor de først har fått hjelp eller visning av en lærer. Det er ifølge det sosiale samspillet læringen skjer best, fordi det gir elevene muligheten til å lære av hverandre og samarbeide og finne ut av ting sammen. Men det er også en grense på hva elevene klarer på egenhånd og da kan man få støtte fra andre som kaller for den proksimale utviklingssonen (Imsen 2020).

## **Tilpasset undervisning**

Elever er forskjellige og har ulike behov for læring. Tilpasset undervisning handler om å tilpasse undervisningen som passer den enkelte. Læreren er pliktet til å variere undervisningen, prøve ut forskjellige ressurser slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen og at alle lykkes i sin læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). De fleste av lærerne har nevnt at flerspråklige elever er de som trenger tilpasset opplæring. De sitter med lite eller få begreper og trenger mest hjelp til å forstå de faglige begrepene. For å tilpasse undervisning som passer for alle bruker for eksempel Ingrid den «finger opp metoden» som er en fin måte som beskriver Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020). Elevene leser sammen en tekst i plenum, og hvis en elev støter på et begrep som er vanskelig får eleven mulighet til å «ta en finger opp» og da stopper læreren opp og forklarer begreper i plenum. Det er en fin måte å jobbe med tilpasset opplæring, da læreren får med seg alle elevene samtidig som de elevene som har vansker kan følge med og får hjelp samtidig som de elevene som kan begrepet får en repetisjon. Problemet med denne metoden som læreren også reflekterer over er jo at det er begrenset med hvor lang tid læreren skal bruke på å stoppe opp hver gang i løpet av lesinga i plenum. En annen effektiv metode er stasjonsundervisning. Gjennom stasjonsundervisning får læreren muligheten til å jobbe enda tettere med elever på

forskjellige nivåer. Ingrid pleier å dele inn gruppene etter hvilket nivå de er på og tilpasser stasjonene til å være gjennomførbare og selvgående slik at hun kan beholde den ene stasjonene til å hjelpe elevene etter hvilket behov de har. På denne måten har læreren mulighet til å nå innom alle elevene. Gjennom stasjonsundervisning får læreren muligheten til å bygge bro mellom den gamle informasjonen de sitter igjen med, med ny kunnskap som de skal lære (Woolfolk, 2014).

## 6.2 Begrepslæring i samfunnsfag – faglig eller generell literacy?

### 6.2.1 Hvordan beskriver og erfarer lærerne begrepslæring i samfunnsfagundervisningen

I samfunnsfag handler begrepslæring om å forstå viktige ideer og sammenhenger, og kan derfor betraktes som det primære analytiske verktøyet for å oppnå kunnskap. Disse ideene er verktøy som hjelper oss å se verden på en dypere måte. Begrepene fungerer som byggesteiner som hjelper oss å forstå hvordan det fungerer. På denne måten er begreper grunnleggende for å oppnå dypere forståelse og kunnskap innen samfunnsfag. Å forstå disse begrepene gir oss innsikt, eller en slags dypgående forståelse, i hvordan samfunnet vårt fungerer.

Når vi snakker om innsikt, mener vi derfor egentlig å forstå disse viktige ideene som hjelper oss å se verden på en mer kompleks måte. Det beskrives også at kunnskapsløftet krever at samfunnsfag vektlegger i tydeligere grad å kunne uttrykke seg skriftlig, som er en grunnleggende ferdighet hvor begrepslæring er en av komponentene (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Dette kommer av at samfunnsfag også har vært beskrevet som et muntlig fag. Kompetanser i samfunnsfag er også tett knyttet til elevenes utvikling av medborgerskap og demokratikompetanse. Ett av formålet til samfunnsfaget er å forsterke aktive medborgere, som beskrevet i den overordnede delen i LK20 legges det vekt på tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap som viktig. Som nevnt tidligere i oppgaven er det stort fokus i

lærerplanen på hvordan elevene skal bli aktive medborgere med bevissthet om demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2020, s, 12). Mer om demokratiets relevans til temaet kommer i kapittel 6.2.3.

Karina diskuterer hvordan elever tar med seg tidligere kunnskap og erfaringer fra hverdagen deres inn i læringsprosessen. Hun snakker om hvordan dette påvirker deres forståelse av samfunnsfaglige begreper. Dette kan sees som en form for literacy hvor elevene bruker sine forhåndsforståelser og erfaringer for å bygge ny kunnskap, noe som er en sentral tanke både innenfor historisk og samfunnsfaglig literacy. I tillegg er hennes hensyn til elever med ulike bakgrunner og forståelser knyttet til Piagets ideer om assimilasjon og akkomodasjon, hvor elever integrerer ny kunnskap med deres eksisterende kognitive skjemaer (Woolfolk, 2014). Dette perspektivet understøttes ytterligere av Vygotskys vekt på sosialt samspill i læringsprosessen, der språklige verktøy er avgjørende for kognitiv utvikling (Imsen, 2020).

James fokuserer på viktigheten av å arbeide med ord og begreper i faget, spesielt i en flerspråklig klasse. Vygotskys perspektiv på språk og tenkning, hvor samspillet mellom elever og læreren er avgjørende for kognitiv utvikling, kommer til uttrykk her. Ved å bruke mye tid på å snakke om og bearbeide ord og begreper, legger han opp til en læringsprosess knyttet til det sosiokulturelle læringsmiljøet. Hans bruk av visuelle hjelpemidler som tankekart for å hjelpe elevene med å forstå og huske ord bedre, samt å visualisere og strukturere informasjon, kan kobles til Ausubels teori om "advance organizers" (Imsen, 2020). Ved å hjelpe elevene å koble ny informasjon til deres eksisterende kunnskap, fremmer James en meningsfull læring, noe som også resonnerer med begrepsstrekanten til Selås, der form, innhold og bruk av begreper står sentralt (Selås, 2020).

Sebastian fokuserer på dybdeforståelse av ord og begreper. Hans metoder for å utforske ord og begreper i ulike sammenhenger kan kobles til Ausubels teori om den kognitive bru, som understreker viktigheten av å koble nye begreper til elevenes eksisterende kunnskap (Skjæveland, 2024). Han nevner også lesekompetanse som kritisk for å forstå tekster i undervisningen, noe som er relevant for samfunnsfaglig literacy. Dette fokuset på hvordan elever bruker språket for å fungere og delta i samfunnet, understøtter utviklingen av deres evne til å anvende fagspesifikke begreper og språkbruk på en kritisk og reflektert måte (Veum & Skovholt, 2020).

Mari snakker om viktigheten av refleksjon over ord og begreper, samt hvordan elevene diskuterer disse i klasserommet. Dette kan knyttes til Vygotskys teori om at sosial interaksjon spiller en sentral rolle i utviklingen av kognisjon. Mari nevner spesielt bruk av diskusjoner, noe som resonnerer med Vygotskys vektlegging av språkets rolle i den kognitive utviklingen (Imsen, 2020). Dette samspiller også med historisk literacy, hvor historiebevissthet og historiedidaktikk er viktig for å forstå og reflektere over begreper relevante i samfunnsfag (Lund, 2016).

Ingrid på sin side fokuserer på å jobbe med begreper i alle fag, da hun har en flerspråklig klasse og mener at en forståelse av faglige og hverdagsbegreper er essensielt. Dette kan relateres til begrepstrekanten laget av Ogden og Richards, hvor forståelse av begreper inkluderer ordets form, innhold og bruk (Selås, 2020). Samtidig kan vi knytte Vygotskys sosiokulturelle teori til hennes kontinuerlige og bevisste arbeidsmetoder med begreper i klasserommet, som fremhever det sosiale aspektet ved læring (Kvande & Olofsson, 2024).

Når vi ser på lærernes tilnærminger til begrepslæring i samfunnsfag, ser vi en sterk sammenheng med sentrale teoretiske perspektiver. Vygotskys teori om språkets rolle i kognitiv utvikling og den nærmeste utviklingssonen blir tydelig gjennom Mari, Ingrid og James praksis. Deres vekt på sosial interaksjon, refleksjon og bruk av visuelle hjelpemidler illustrerer hvordan Vygotskys teorier kan anvendes i praksis for å fremme kognitiv utvikling (Imsen, 2020).

Når vi ser på Karinas og Ingrids tilnærming til begrepslæring i samfunnsfag, fremstår deres fokus på å integrere forhåndskunnskap med ny læring som reflekterende over både Piagets teorier om assimilasjon og akkomodasjon samt Vygotskys syn på sosial læring. Denne tilnærmingen belyser hvordan elever kontinuerlig tilpasser og utvider sine kognitive skjemaer, noe som er essensielt for å bygge bro mellom kjent og ukjent stoff og fremmer en dypere forståelse og engasjement i læringsprosessen (Woolfolk, 2014). Karinas og Ingrids bruk av metoder som fremmer kritisk tenkning og dybdelæring korresponderer med Ausubels teori om meningsfull læring, hvor bruk av "advance organizers" forbereder elevene til effektivt å integrere ny kunnskap, noe som kan føre til en mer robust og varig forståelse (Imsen, 2020, s. 144). Ved å koble ny læring med elevers eksisterende kunnskapsbase, kan lærere øke både

motivasjonen og opplevelsen av læringens relevans, noe som er avgjørende for elevers langsiktige akademiske engasjement.

Det er likevel en fare for at lærere kan forvente at alle elever deler samme forhåndskunnskap, som kan være spesielt problematisk i klasserom med stor kulturell og språklig diversitet. Dette kan føre til at noen elever ikke får den nødvendige støtten til å bygge ny kunnskap, særlig hvis de mangler det språklige fundamentet som kreves for forståelse av komplekse samfunnsfaglige begreper (Imsen, 2020). Samfunnsfag har likevel et formål om aktivt medborgerskap og deltakelse. "Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden." (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Det vil likevel si at undervisningen kan gjøre det lettere for noen enn andre å delta. I tillegg kan en overfokusering på assimilasjon hemme elevers mulighet til å utfordre og omstrukturere deres eksisterende kunnskapsskjemaer, noe som er sentralt i Piagets teori om kognitiv utvikling. Dette kan begrense mulighetene for akkomodasjon, hvor elever aktivt rekonfigurerer sin forståelse i lys av ny informasjon (Woolfolk, 2014). For å motvirke disse utfordringene og maksimere fordelene ved integrert læring, kan det være nyttig å tilpasse undervisningsstrategier til å inkludere både kjente og nye perspektiver og kunnskaper. Dette krever en pedagogisk tilnærming som er både inkluderende og anerkjenner elevers unike forutsetninger, og fremmer en balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon. På denne måten kan lærere effektivt støtte alle elevers læreprosess i samfunnsfag, uavhengig av deres språklige eller kulturelle bakgrunn (Woolfolk, 2014).

Samlet sett viser lærernes perspektiver og metoder en integrasjon av viktige teoretiske rammeverk som understøtter en meningsfull og dyp forståelse av samfunnsfaglige begreper. Gjennom anvendelse av teorier fra Vygotsky, Piaget og Ausubel, samt prinsipper fra samfunnsfaglig og historisk literacy, legger de til rette for en læringsprosess som ikke bare fokuserer på tilegnelse av kunnskap, men også på utvikling av elevenes evne til å anvende og reflektere over denne kunnskapen i et bredere samfunnsperspektiv.

Når vi ser på svarene de fem lærerne har gitt ved det første spørsmålet om hva de tenkte på når de hørte begreplæring i samfunnsfag trekker Mari, Ingrid og James likheter til Vygotskys teorier om språkets rolle i kognitiv utvikling og den nærmeste utviklingssonen, ser vi hvordan

deres tilnærminger sammenfaller med og differensierer seg fra hverandre i praksis, samtidig som de understøtter kjerneelementene i Vygotskys teoretiske ramme (Kvarde & Olofsson, 2024). Mari legger vekt på sosial interaksjon gjennom refleksjon og diskusjon om ord og begreper i klasserommet. Hennes praksis illustrerer Vygotskys syn på hvordan språk tjener som et medierende verktøy for kognitiv utvikling, hvor elever sammen utforsker og internaliserer kunnskap gjennom dialog og samarbeid. Ved å engasjere elevene i samtaler som utfordrer deres forståelse, opererer Mari effektivt innenfor den nærmeste utviklingssonen, ved å støtte elever til å nå videre enn de kan på egen hånd, noe som er essensielt for å fremme dypere læring og forståelse (Imsen, 2020).

### **6.2.2 Elevenes hverdagsbegreper og språk**

Det er viktig å anerkjenne hvordan språklige ferdigheter påvirker forståelsen av faglige begreper og faginnholdet. Denne utfordringen blir særlig tydelig i lys av Vygotskys teori om språkets rolle i kognitiv utvikling. Han understreker hvordan språklig interaksjon og forståelse er grunnleggende for kognitiv utvikling og læring (Imsen, 2020). Ingrid, som arbeider i en flerspråklig kontekst, fokuserer på både faglige og hverdagsbegreper i alle fag. Hennes tilnærming reflekterer Vygotskys syn på hvordan språk støtter elevers kognitive utvikling ved kontinuerlig å utfordre og utvide deres nærmeste utviklingszone. Det er imidlertid en fare for at elever som er språklig svake, kan oppleve at deres kognitive utfordringer blir oversett som språklige barrierer. Dette kan føre til at deres faktiske faglige forståelse ikke blir fullt utviklet eller vurdert på riktig måte.

Dette bringer oss til en kritisk vurdering av hvordan begrepslæring håndteres i klasserommet, spesielt for tospråklige elever. Det er en fare for at disse elevene kan oppleve en dobbel belastning. Ikke bare må de lære seg et nytt språk, men de må også samtidig forstå og anvende komplekse fagbegreper som er avgjørende for deres faglige utvikling. Denne sammenblandingen av språklæring og faglæring krever derfor en nøye gjennomtenkt pedagogisk tilnærming. For å adressere dette, bør pedagoger utvikle strategier som ikke bare styrker språkferdighetene, men også tar hensyn til den kognitive utviklingen gjennom fagene. Dette kan omfatte bruk av visuelle hjelpemidler, konkretisering av abstrakte konsepter og tilrettelegging for språkstøtte i undervisningen. Denne tilnærmingen er i tråd med forskningen av Olofsson og Kavde (2024), som foreslår at begrepslæring i samfunnsfag bør være integrert

i en helhetlig pedagogisk modell som balanserer språklig og faglig utvikling. Ved å integrere disse strategiene kan lærere bedre støtte tospråklige elever i å utvikle både språklige og faglige ferdigheter, noe som er essensielt for en dypere forståelse og anvendelse av samfunnsfaglige begreper. Dette vil ikke bare fremme språklig kompetanse, men også gi elever verktøyene de trenger for å engasjere seg meningsfylt med fagstoffet og utvikle kritisk tenkning og problematiseringsevner.

Ingrid, på sin side, arbeider i en flerspråklig kontekst og setter fokus på både faglige og hverdagsbegreper i alle fag. Hennes tilnærming til begrepsopplæring reflekterer Vygotskys ideer om at språklige verktøy er avgjørende for læring, hvor hun hjelper elevene med å bygge bro mellom deres eksisterende kunnskap og nye konsepter. Ingrid bruker språket for å utforske ordets form, innhold og bruk, og viser hvordan denne praksisen støtter elevens kognitive utvikling ved kontinuerlig å utfordre og utvide deres forståelsesrammer innenfor deres nærmeste utviklingszone (Imsen, 2020). James fokuserer også på begrepslæring i en flerspråklig klasse og bruker mye tid på å diskutere og bearbeide ord og begreper. Han integrerer visuelle hjelpemidler som tankekart for å støtte og strukturere elevens læring. Dette reflekterer Vygotskys teori om språk og tenkning som sentrale læringsverktøy hvor man ved å hjelpe elever å visualisere og organisere informasjon, arbeider innenfor den proksimale utviklingssonen for å tilrettelegge for en dypere forståelse og bruk av begreper i faget (Imsen, 2020). Dette gjøres ved at læreren bistår som en hjelper ved å vise eller forklare eleven det nye fenomenet som skal læres (Imsen, 2020, s. 200). Mari, Ingrid og James illustrerer tilnærminger til hvordan Vygotskys teorier kan anvendes i praksis for å fremme kognitiv utvikling gjennom språklig mediasjon og sosial interaksjon. Ved å støtte elever i å utforske og anvende språklige verktøy i læreprosessen, understreker de viktigheten av sosialt samarbeid og veiledet praksis, som er sentralt i Vygotskys pedagogiske filosofi.

Begrepslæring i samfunnsfag omfatter en viktig komponent som er elevenes hverdagsbegreper. De fleste temaene i samfunnsfag, er temaer som elevene også møter i hverdagen utenfor skolen, i mediene og i fritiden. Ifølge Kvande & Olofsson (2024) kan hverdagsbegreper fungere som brobygging til mer abstrakte fagbegreper ved å knytte kjente konsepter til nye ideer (Kvande & Olofsson, 2024). Dette understøtter også Vygotskys syn om at læring optimalt skjer innenfor elevens nærmeste utviklingszone, der begreper med

kjennskap kan tjene som springbrett for å tilegne seg ny og mer kompleks kunnskap (Imsen, 2020).

Ifølge James er forståelsen av ord og begreper knyttet til både lesekompetanse og evnen til å engasjere i dialoger rundt ordets betydninger viktige aspekter i samfunnsfag. Dette støttes av Piagets teori om kognitive skjemaer, der han foreslår at barn bygger opp sin forståelse av verden gjennom assimilasjon og akkomodasjon, hvor nye begreper enten tilpasses inn i eksisterende skjemaer eller fører til en rekonstruksjon av disse (Woolfolk, 2014).

Ingrid understreker viktigheten av språkarbeid i samfunnsfag, da det muliggjør forståelse og deltakelse i samfunnsrelaterte samtaler. Dette er i tråd med teorien om "disciplinary literacy", som påpeker at hver fagdisiplin har unike språklige verktøy som må mesteres for å oppnå dybdelæring (Olofsson, 2024). I teorien om kritisk literacy diskuteres det hvordan tekster ikke bare skal forstås og huskes, men kritisk vurderes for å avdekke underliggende meninger og perspektiver (Veum & Skovholt, 2020). Dette resonnerer med Mari sin praksis, hvor hun fokuserer på refleksjon og dypere forståelse av begreper ved å oppmuntre elever til å tenke over hva de allerede vet og knytte dette til nye konsepter.

Sammenfattet indikerer disse perspektivene viktigheten av å integrere elevers hverdagsbegreper i begrepslæringen i samfunnsfag. Dette er ikke bare viktig for å forankre ny kunnskap i kjente rammer, men også for å utvikle kritisk tenkning og dypere forståelse. Ved å støtte seg på både hverdagspråk og fagspråk kan lærere fremme en helhetlig tilnærming til læring som anerkjenner elevenes erfaringer samtidig som det utfordrer og utvider deres forståelse.

### **6.2.3 Den røde tråden til fagets demokrati**

Som vi har nevnt innledningsvis så er samfunnsfaget viktig for elevenes forståelse av verden rundt dem, men også til å delta aktivt som samfunnsborgere. Det gir elevene en grunnleggende forståelse av hvordan samfunnet fungerer. Kvande & Olofsson sin påstand om at begrepsforståelsen styrer våres oppfatninger av verden, gjør at begrepslæring er veldig viktig for hvordan det vil påvirke elevenes forståelse og deltakelse i samfunnet (2024). En av lærerne har nevnt at det viktigste av alt er at de skal bli aktive medborgere. I den overordnede



delen så er demokrati og medborgerskap et tverrfaglig tema, som skal gi elevene kunnskap om demokratiske prosesser, forstå sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette støttes også som nevnt tidligere i oppgaven også under samfunnsfagets formål med fokus på at elevene skal bli kritisk tenkende og aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Karina nevnte i intervjuet om hvordan elever med ulike bakgrunn og erfaringer påvirker deres begrepsforståelse, med andre ord hverdagslige erfaringer som for eksempel det språket de snakker hjemme og det sosiale livet som former grunnlaget for å forstå nye begreper. Dette perspektivet kan utdypes ved hjelp av Vygotskys sosiokulturelle teori hvor læring skjer i sosialt samspill med andre, og at læring er en sosial prosess (*se kapittel 3.1.1*). Men det er også viktig at læreren kan bygge bro mellom elevenes hverdagserfaringer og de faglige begrepene som elevene skal lære. Dette er i tråd med Ausubels meningsfull læring hvor nye begreper må knyttes til kunnskapen elevene har fra før og erfaringer slik at de husker det bedre (Imsen, 2020). Ord som demokrati, ytringsfrihet, stemmerett og menneskerettigheter er viktige begreper som elevene burde kunne for å bli aktive medborger og ikke minst skal kunne forstå hvordan samfunnet vi lever i fungerer.

Ingrid understreker viktigheten av språkarbeid i samfunnsfag, siden det kan muliggjøre forståelse og deltakelse i samfunnsrelaterte samtaler. Språkarbeid er viktig for å kunne utvikle språklige ferdigheter for å kunne forstå samfunnsfaglige begreper eller begreper generelt. Dette gjør at man kan vil delta mer i diskusjoner om samfunnsrelaterte temaer. Samfunnsfaglig literacy handler om å utvikle lesing, skriving og muntlige ferdigheter som er spesifikt i samfunnsfaget og for å forstå faget (Olofsson, 2024). Det er også veldig viktig å utvikle kritisk tenkning, og forstå at tekstene ikke bare skal leses og huskes, men også stille kritiske spørsmål til det man leser om (Veum, & Skøgholt, 2020).

Demokrati og medborgerskap er sentrale temaer som gir elevene kunnskap om hvordan samfunnet er bygget opp. I samfunnsfaget lærer vi ikke bare om hvordan verden fungerer, men også om hvordan vi kan bli aktive medborgere eller medlemmer av samfunnet. Elevene må også kunne forstå og diskutere samfunnsfagsrelaterte temaer og utvikle samfunnsfaglig

literacy slik at elevene forstår hva de leser og hører. Det å forstå begreper er kjempeviktig fordi det påvirker hva vi tror og hvordan vi handler. Kritisk tenkning er også viktig for å kunne se ting fra ulike sider og stille spørsmål.

## 6.3 Gode intensjoner og strukturelle barrierer

### 6.3.1 Hva oppfatter og beskriver lærerne som utfordrende?

Lærerne uttrykker utfordringer med å tilpasse undervisningen og finne effektive måter å introdusere og jobbe med samfunnsfaglige begreper. Deres ønske om å forbedre begrepslæring konfronteres med reelle utfordringer i skolehverdagen. Funnene fra empirien underbygger at lærerne ofte står overfor en mangel på nødvendige ressurser som bøker og andre undervisningsmaterialer. Flere av dem har nevnt utfordringer knyttet til tilgang på ressurser og effektive støtteverktøy. Ingrid snakker for eksempel om mangelen på fagbøker i samfunnsfag, og Karina reflekterer over hvor vanskelig det kan være å finne øvelser som er tilpasset alle elevene (*Se kapittel 5.3*). Det de kommenterer underbygger en bredere problemstilling hvor mangel på spesifikke læremidler og ressurser kan bidra til å ødelegge for lærernes evne til å føre en effektiv begrepsundervisning, spesielt i klasserom med store variasjoner i elevenes forutsetninger.

Mangel på tilstrekkelige ressurser og store klasser begrenser lærernes evne til å implementere effektiv begrepslæring. Dette problemet forsterkes av tidspress, hvor lærerne ikke har mulighet til å tilpasse undervisningen for mindre grupper eller gi den enkelte elev den oppmerksomheten de trenger. Det understreker viktigheten av tilpasset undervisning for å fremme dypere forståelse av begreper blant elever.

Disse utfordringene krever ikke bare en økning i fysiske ressurser som bøker, men også strukturelle endringer i hvordan skoler allokere tid og organiserer klasser. Selv om internett

tilbyr alternative ressurser, krever dette betydelig tid fra lærerne for å utvikle passende undervisningsmateriell.

Overrein og Smidt (2010) legger vekt på at begrepslæring i samfunnsfag fungerer som grunnleggende analytiske verktøy for dypere forståelse og kunnskap. Dette korrelerer med lærernes behov for bedre ressurser og verktøy som kan støtte en slik dypere analytisk tilnærming, noe som synes å mangle i deres nåværende verktøykasse.

De uttrykker også en bekymring for hvordan de skal tilpasse undervisningen til et bredt spekter av elever. Mari og Ingrid snakker om behovet for å dele klassen i mindre grupper for å møte individuelle behov, mens Sebastian nevner bruken av visuelle hjelpemidler og ukeplaner for å introdusere begreper på en måte som forbereder elevene til nye temaer. Det viser en kreativ bruk av tilgjengelige verktøy, men er også en indikasjon på at det ikke finnes tilstrekkelige strukturer eller metoder utviklet spesifikt for samfunnsfag. James og Sebastian påpeker behovet for å fokusere mer på de unike aspektene av samfunnsfag, som begreper og terminologier som ikke nødvendigvis dekkes tilstrekkelig i tilgjengelige læremidler eller gjennom generell pedagogisk praksis. Det kan også være en mangel på dypere faglig struktur og ressurser rundt samfunnsfags spesifikke krav. Høigaard (2013) fremhever viktigheten av begrepsbevissthet i samfunnsfag, hvor hver disiplin bidrar med unike perspektiver og begreper som skaper en rik, men kompleks, læringskontekst. Lærernes utfordringer med å integrere begreper fra ulike fagdisipliner og å tilpasse undervisningen etter elevens nivå kan sees som en refleksjon av den store utfordringen med å balansere og integrere disse disiplinene effektivt.

Lærernes evne til å sette sammen komplekse faglige begreper med relevante samfunnsproblemer er grunnleggende for demokratisk dannelse og demokratiopplæring i samfunnsfagundervisningen. Som Joerges (2014) fremhever, er integreringen av økonomi, politikk og jus essensiell for elevers forståelse av hvordan disse temaene påvirker og formes av samfunnet. Som tidligere forklart kan undervisningen av samfunnsfag sammenligne med prosessene beskrevet av Joerges (2014). Det krever dybdeforståelse og evne til å navigere i et fag som stadig utvikler seg. Lærerne beskriver en liknende kompleksitet når de snakker om å tilnærme seg samfunnsfaglige begreper, spesielt når det gjelder å gjøre undervisningen relevant og engasjerende for elever på forskjellige kunnskapsnivåer. Denne tilnærmingen er

ikke bare avgjørende for å utvikle elevers evne til kritisk tenkning og dybdeforståelse, men også for å engasjere dem i demokratiske prosesser ved å gjøre læringen relevant og engasjerende. Våre empiriske funn støtter dette, hvor lærere reflekterer over utfordringene og nødvendighetene ved å gjøre samfunnsfaglige begreper tilgjengelige og meningsfulle for elever på forskjellige kunnskapsnivåer, som er en kjernekomponent i demokratisk opplæring. Dette gjenspeiles i hvordan elever engasjeres i dialoger rundt rettigheter, plikter og samfunnskritiske spørsmål, noe som er vitalt for å fostre informerte og reflekterte fremtidige borgere (Skjæveland, 2024).

Lærernes opplevelser og utfordringer er med på å understreke begrepslæringen som en sentral komponent i samfunnsfagundervisning. Det fremhever behovet for bedre ressurser, mer tilpassede undervisningsstrategier og en dypere institusjonell forståelse av fagets kompleksitet og dets plass i skolen. Lærernes erfaringer viser tydelig et gap mellom den ideelle pedagogiske praksisen og den faktiske situasjonen på grunn av mangel på tilstrekkelige verktøy og strukturert faglig støtte. Dette underbygger argumentet om at det er kritisk for utdanningspolitikk og skoleledelse å adressere disse manglene for å forbedre kvaliteten på samfunnsfagundervisningen.

Mangelen på spesifikke verktøy og detaljert kunnskap om samfunnsfag kan delvis skyldes at faget historisk har vært mindre prioritert sammenliknet med andre kjernefag som matematikk og naturfag. I tillegg til at kunnskap om faget kan være vanskelig å ta stilling til grunnet at faget ikke er nok utviklet. Det kan ha en følge for lærerne til å føle seg mindre forberedt i å undervise faget, spesielt når det gjelder komplekse begreper som krever dyp forståelse og kontekstualisering. For å adressere disse utfordringene, kan det være behov for en sterkere støtte til utvikling av samfunnsfaglige læremidler og opplæringstiltak. Her må fokuset være spesifikt på fagets unike krav.

## 7 Konklusjon og avslutning

Vår forskning hadde som mål å belyse hvordan lærere opplever og beskriver begrepslæring i samfunnsfagundervisningen på barnetrinnet. Vår problemstilling har vært tredelt, og har fokusert på lærernes definisjoner og tolkninger av begrepslæring, de didaktiske metodene de bruker for å forsterke denne formen for læring, og de utfordringene de står overfor i denne sammenhengen. Dette understøtter elevenes evne til å utvikle kritisk tenkning og dypere forståelse av samfunnsstrukturer, som er essensielle for å fungere som informerte borgere i et demokrati. Dermed gir vår oppgave et vesentlig bidrag til feltet ved å utforske og fremheve lærernes metoder og utfordringer med begrepslæring i samfunnsfag, et område som til nå har vært underbelyst i forskningsfeltet.

Gjennom innsamlet empiri og relevant teori har vi utforsket ulike aspekter av lærernes tilnærminger og de utfordringer de møter. Den overordnede problemstillingen for prosjektet, beskriver og erfarer lærere begrepslæring i samfunnsfagundervisningen blant elever på barnetrinnet. Fra våre funn viser det seg at lærerne opplever en mangel på spesifikke verktøy og tilstrekkelig dybdekunnskap om begrepslæring i samfunnsfaget, noe som gjør det utfordrende å formidle komplekse begreper på en forståelig måte for yngre elever. Dette er et område hvor både teorien om språkets rolle i læring, slik Vygotsky og Ausubel fremhever, og behovet for fagspesifikk literacy, blir spesielt relevante. Disse teoriene understreker viktigheten av å tilrettelegge læring som er meningsfull for eleven ved å bygge bro mellom eksisterende kunnskap og nye begreper gjennom klart definerte og relevante undervisningsmetoder.

For å støtte problemstillingen i oppgaven vår hadde vi tre forskningsspørsmål. Det første går ut på hva de deltakende lærerne legger i ordet begrepslæring, og hvordan de oppfatter/tolker hva begrepslæring innebærer. Deres forståelse av begrepslæring varierer betydelig. Noen lærere betraktet begrepslæring som en prosess for å memorere terminologi, mens andre definerte det som en integrerende prosess hvor elever knytter nye begreper med deres eksisterende kunnskap. Flere av lærerne ser på begrepslæring som en integrert del av faglig forståelse, hvor elever ikke bare lærer definisjonene av begrepene, men også sammenhenger

og anvendelser i ulike kontekster. Det peker et vesentlig behov for klarere retningslinjer og en felles definisjon som kan styrke den didaktiske praksisen. Vår analyse viser også at lærerne anerkjenner viktigheten av å integrere hverdagsbegreper med fagspesifikke termer for å gjøre samfunnsfaglig læring mer tilgjengelig og relevant for elever på småtrinnet. Dette er i tråd med teoretiske perspektiver som fremmer integreringen av kjente begreper i nye læringskontekster som en måte å bygge bro mellom elevens dagligliv og skolens faglige krav. Når det gjelder demokrati og medborgerskap, rapporterer lærerne at samfunnsfaglig undervisning spiller en kritisk rolle i å forberede elever for deltakelse i et demokratisk samfunn. Dette understøttes av teorier om historisk og samfunnsfaglig literacy, som begge legger vekt på forståelse av begreper som er avgjørende for aktive og informerte borgere.

Det andre forskningsspørsmålet vårt bygger på didaktiske tilnærminger og undervisningsmetoder de bruker for å styrke begrepslæring i samfunnsfagundervisningen. Lærerne rapporterte bruk av diverse didaktiske tilnærminger for å fremme begrepslæring, inkludert kidspiration, gruppearbeid og visuelle hjelpemidler. Disse metodene er valgt for å engasjere elever aktivt og knytte læringsinnholdet til deres dagligliv og eksisterende kunnskapsbase. Disse praksisene reflekterer en konstruktivistisk tilnærming til læring, hvor læreren fungerer som en veileder som hjelper elever å bygge sin forståelse gjennom aktiv deltagelse og refleksjon.

Noe som likevel har overrasket oss er at etter gjennomføring av intervju med lærerne har vi fått inntrykk av at det muligens ikke er så stor forskjell på begrepslæring i samfunnsfag og andre fag, som norsk eller matematikk. Enten det kommer av en blanding av ord og begreper grunnet en ikke god nok utvikling av faget og læring som diskutert i kapittelet over, eller om det er lærerne som mener at det faktisk ikke er så stor forskjell på arbeidsmåtene. Flere av tilnærmingene lærerne tar opp er ikke metoder som nødvendigvis kun er egnet for samfunnsfag, men som også hadde passet seg godt i begrepslæring i andre fag på småtrinnet.

Avslutningsvis gir denne oppgaven en innsikt i hvordan lærere oppfatter og anvender begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet. Den påpeker behovet for videre støtte og utvikling av faglige ressurser som kan forbedre undervisningspraksiser og øke effektiviteten i lærernes arbeid. Dette vil ikke bare styrke undervisningen i samfunnsfag, men også bidra til en mer helhetlig utdanningsopplevelse for elevene, der språk og faginnhold går hånd i hånd

mot en dypere forståelse og kompetanse i faget. Disse funnene bidrar med viktig innsikt i hvordan begrepslæring praktiseres i samfunnsfag på småtrinnet, og understreker kompleksiteten og mangfoldet i didaktiske tilnærminger og de utfordringer lærerne møter. Det er tydelig at for å støtte effektiv begrepslæring, kreves det tilgang til ressurser og systematisk tilnærming til didaktisk støtte. Disse resultatene gir et grunnlag for videre forskning, spesielt med fokus på klasseromsobservasjoner for å dokumentere den faktiske implementeringen av pedagogiske strategier og deres direkte effekt på elevers læringsutbytte.

## 7.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Det siste forskningsspørsmålet bygger på utfordringer lærerne opplever når de prøver å støtte begrepslæring, og hvordan de håndterer disse problemene.

Gjennom å koble empiriske observasjoner med teoretisk innsikt har vi avdekket at mens lærerne som har deltatt er engasjerte i å fremme begrepslæring, står de overfor flere utfordringer knyttet til mangel på ressurser, behovet for tilpasning til flerspråklige klasserom, og hvordan best integrere hverdagsbegreper med fagspesifikke termer. Lærerne opplevde flere utfordringer knyttet til begrepslæring. Deres diskusjon om flerspråklighet belyser en annen dimensjon av utfordringen. Det viser seg at mens noen elever trenger grunnleggende språkstøtte, krever andre en mer nyansert tilnærming som inkluderer både støtte i morsmålet og fagspesifikk undervisning. Dette reflekterer teorien om den proksimale utviklingssonen hvor lærerens rolle er å støtte elevenes læring fra det de allerede kan til nye og mer komplekse forståelser.

Tidspress og mangel på ressurser var blant de mest fremtredende utfordringene. Flere av dem følte også at det var utfordrende å tilpasse undervisningen til elevgrupper med varierende forutsetninger og behov, noe som krever en balanse mellom å dekke faglige krav og tilrettelegge for individuell læring. De rapporterte om utfordringer knyttet til elevens forhåndskunnskaper og språkferdigheter, spesielt i klasser med høy andel tospråklige elever. Disse funnene peker på behovet for mer støtte fra skolens ledelse og systemnivå for å optimalisere betingelsene for effektiv begrepslæring.

Det krever en omfattende forståelse av både språklige og didaktiske strategier for effektivt å fremme begrepsforståelse blant elever. For å adressere disse utfordringene må

lærerutdanningen og etterutdanningen gi lærerne bedre verktøy og metoder for å håndtere den komplekse virkeligheten i klasserommet. Dette innebærer også en større vekt på å utvikle didaktiske tilnærminger som er fleksible og tilpasset den kulturelle og språklige bakgrunnen til elevene. Videre forskning bør fokusere på å utvikle og teste spesifikke undervisningsstrategier som kan støtte lærere i deres arbeid med begrepslæring i et mangfoldig klasserom.

Det interessante funnet i studien om at lærerne ofte refererer til "tunge ord" og ikke "tunge begreper" som peker på et område for profesjonell utvikling. Det understreker behovet for læreropplæring og faglig utvikling som fokuserer på strategier for en effektiv begrepsundervisning samt hvordan disse strategiene kan integreres i en mer omfattende forståelse av faglig innhold og kritisk tenkning i samfunnsfag.

Dette funnet kan også være en inngangsport for videre forskning og praksisendringer, som ser på hvordan begrepslæring håndteres i samfunnsfag, og hvordan læreres språkbruk i klasserommet kan påvirke elevers læring og forståelse av faget. En slik tilnærming kan bidra til å styrke både læreres og elevers faglige og språklige kompetanse, og sikre at samfunnsfaglig undervisning faktisk fremmer dybdeforståelse og kritisk tenkning hos elever.

Det er lite forskning på dette feltet og derfor stort behov for videre forskning. Gitt funnene fra studien vår som i hovedsak fokuserer på lærernes perspektiver på begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet. Vi har fått mye innsikt fra lærernes tanker og erfaringer, men vi vet lite om hva som faktisk skjer i klasserommet eller elevenes læring. For å finne ut av det vil det være nødvendig å ta i bruk andre forskningsmetoder. Det vil det være fornuftig å utvide forskningen til å inkludere klasseromsobservasjoner i fremtidig forskning. Dette vil tillate en dypere forståelse av de pedagogiske metodene og hvordan de faktisk påvirker elevenes læringsutbytte. Videre forskning kan utforske interaksjonene mellom elever og lærere, samt direkte observasjon av begrepslæringsprosesser i praksis. Det ville også være verdifullt å sammenligne teoretisk kunnskap fra lærernes beskrivelser med faktisk praksis i klasserommet, for å identifisere eventuelle gap eller inkonsistenser. Dette ville gi en mer helhetlig forståelse av begrepslæring i samfunnsfag og kunne informere om fremtidige didaktiske tilnærminger og læreplanutvikling.



Disse funnene har direkte implikasjoner for praksis. En styrking av lærernes forståelse og praksis rundt begrepslæring kan bidra til mer engasjerte og kunnskapsrike elever. Videre kan en tydeliggjøring av begrepslæringens rolle i læreplaner og lærerutdanning føre til mer konsistente pedagogiske strategier. Våre resultater underbygger behovet for en systematisk tilnærming til begrepslæring som omfavner klare definisjoner.

Dette vil ikke bare forbedre lærerpraksis, men også styrke elevers læring og forståelse på tvers av fagområder. Et kritisk blikk på den aktuelle tilstanden av begrepslæring i grunnskolen og legger et fundament for videre tiltak og forskning for å adressere de utfordringer og muligheter som ligger i å forbedre denne viktige delen av utdanningspraksisen.

## 8 Referanseliste

Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Anderberg, L. O. (2009). *Begrepsforståelse i samfunnsfag: Et case fra en klasse i videregående skole*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32590>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3: 77- 101. Hentet 27.mai 2024 fra <https://www.tandfonline.com.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi (3.utg)*. Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Egeberg, E. (2023). Morsmålsaktiviserende læring vil være mest effektiv når man har tilgang til flerspråklig personale i barnehagen eller skolen. *Utdanningsnytt*. Hentet 13.mai 2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-morsmalslaerer-morsmalsopplaering/morsmalsaktiviserende-laering-vil-vaere-mest-effektiv-nar-man-har-tilgang-til-flerspraklig-personale-i-barnehagen-eller-skolen/258368>

Fjellheim, A. (2017). *Ord og begreper i samfunnsfagen: Hvilke ord og begreper har lærer fokus på i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet? Er det utfordringene ved det fokuset lærerne har? Hvilke utfordringer møter elevene med tanke på ord og begreper, når de skal lese en fagtekst i samfunnsfag? Hvilket fokus har læreboka på ord og begreper?* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2451758/Fjellheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.

Haliker, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget

Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). *Nøkkelbegreper i utforskende arbeid*. Universitetsforlaget.

Hermansen, C, N. (2019). Språklæring eller samfunnsfagslæring? En kvalitativ studie om begreplæring i samfunnsfag. [Masteroppgave, Norwegian University of Science and Technology]. NTNU Open <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610155/no.ntnu%3ainspera%3a43095395%3a15647323.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2020). *Elevenes verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Joerges, C. (2014). Brother, can you paradigm? *Oxford University Press and New York University School of Law*. <https://doi.org/10.1177/0022487117708553>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal

Kvande, L. & Olofsson, H. (Red.). (2024). *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Kvande, L. & Olofsson, H. (2024). Innledning. Kvande, L. & Olofsson, H. (Red.). (2024). *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag*. (s. 11-23). Universitetsforlaget.

Langeland, Ø. (2017). *Begrepslæring i samfunnsfag på ungdomsskolen*. [Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet] HVL Open. [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2446160/Langeland\\_Kandidat23.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2446160/Langeland_Kandidat23.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. (5. Utg.). Universitetsforlaget

Mathé, N. E. H. (2015). *Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepe?* [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. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 156-172). Universitetsforlaget.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.). *Ordforråd - introduksjon*. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/nettbaserte-kurs/ordforrad-introduksjon/>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 19.mai 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Overrein, P. & Smidt, J. (2010). Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 231- 254). Tapir Akademisk Forlag.

Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1): 158-179. Hentet 20.mai 2024 fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:684011/FULLTEXT01.pdf>

Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I S. F. Erdal, L. Granlund & E, Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 21-39). Universitetsforlaget.

Sigrun, S, W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.

Skjæveland, Y. (2024). Omgrepslæring i samfunnsfag i småskulen. I Kvande, L. & Olofsson, H. (Red.), *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og - læring i samfunnsfag* (s. 86-106). Universitetsforlaget.

Språkrådet (2024, 3.mars). *Begrep, uttrykk*. Hentet 3.mars 2024 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/begrep-uttrykk/>

Statped. (2024, 6. mai). *Kidspiration Maps*. Hentet 12.mai 2024 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/kidspiration-maps/>

Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdeløring. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 28-43). Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2017). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT 1/2017*, 1–16. [https://www.researchgate.net/publication/312041765\\_Emergens\\_Konseptutvikling\\_og\\_generalisering\\_i\\_kvalitativ\\_forskning\\_Refleksjoner\\_og\\_eksempler](https://www.researchgate.net/publication/312041765_Emergens_Konseptutvikling_og_generalisering_i_kvalitativ_forskning_Refleksjoner_og_eksempler)

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars). *Dybdeløring*. Hentet 19.mai fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer (SAF01-04)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløfter 2020 <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementerlang=nob#:~:text=Elevene%20skal%20f%C3%A5%20innsikt%20i%20hvordan%20mennesker%20utvikler%20identitet%20og%20geografiske%20historiske%20og%20n%C3%A5tidige%20forhold.>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløfter 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv148?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset oppløring*. Hentet 16.mai 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 19.mai 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap?kode=saf01-04&lang=nob>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Østberg, L, C. (2017). *Hva er egentlig et begrep? En kvalitativ oppgave om læreres forståelse av og arbeid med fagbegreper i samfunnsfag*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59264>

## Figurliste

Figur 3.1 Begrepstrekant av Ogden og Richard Hentet fra Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 21-39). Universitetsforlaget.

Figur 3.2 Hentet fra Kvande, L. & Olofsson, H. (Red.). (2024). *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

# 9 Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet «**Begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet**»

#### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt i vår masteroppgave hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere på småtrinnet mellom 1.-4.trinn arbeider med begrepslæring i samfunnsfagundervisningen. Hensikten er å få innsikt i dine egne erfaringer rundt begrepslæring og arbeidsmetoder for hvordan du som samfunnsfagslærer arbeider/har arbeidet med begrepslæring i samfunnsfag. Forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave i samfunnsfag, grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn.

Problemstillingen er:

*«Hvordan arbeider lærere med begrepslæring i samfunnsfagundervisningen blant elever på småtrinnet?»*

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

Du får denne forespørselen fordi

- Du er en eller har vært lærer på småtrinnet og undervist i samfunnsfag, og sitter igjen med erfaringer som vil være nyttig for prosjektet.

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

Universitetet i Sørøst- Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

- Metoden som tas i bruk i dette prosjektet er fokusgruppeintervju med ca. 3-4 lærere og vil ha en varighet på 60 minutter. Opplysningene som samles registreres ved lydopptak og det vil i tillegg tas notater underveis. Spørsmålene i intervjuet vil bygge på deres erfaringer rundt begrepslæring på småtrinnet (1.-4. trinn).

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Kristin Gregers Eriksen og  
Kari Hernæs Nordberg  
(veiledere)

Ashly George og  
Sandra Isabel Bergedalen Callejo  
(masterstudenter)

### **Informasjon i papirformat:**

Du kan lese mer om personvern på neste side.

## **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Det er kun vi som forsker, samt våre to veiledere som vil ha tilgang på deres personopplysninger. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne vil heller ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Den eneste formen for informasjon som vil tas med i oppgaven er om dere er eller har vært lærere på småtrinnet, samt deres jobberfaring som lærere.

- Lydopptaket som tas under intervjuet vil bli lagret og sikret på “Tjenester for Sensitive Data (TSD)”.

- Opptaket samt informasjonen vi har hentet inn om deg vil slettes desember 2024.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- Å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2024. Opplysningene som vi har samlet inn vil da slettes når prosjektet er avsluttet.

## **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

**Veileder/prosjektansvarlige:**

**Masterstudenter:**

Kristin Gregers Eriksen  
[Kristin.Eriksen@usn.no](mailto:Kristin.Eriksen@usn.no)  
31 00 95 72 / 413 18 641

Ashly George  
[ashly\\_0306@hotmail.com](mailto:ashly_0306@hotmail.com)  
47605250

Kari Hernæs Nordberg  
[Kari.Nordberg@usn.no](mailto:Kari.Nordberg@usn.no)  
31 00 98 26

Sandra Isabel Bergedalen Callejo  
[Sandra.Bergedalen@hotmail.com](mailto:Sandra.Bergedalen@hotmail.com)  
413 54 020

**Vårt personvernombud:**

Paal Are Solberg  
[Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)  
35 57 50 53 / 918 60 041

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:  
[personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

-----

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### *Fase 1: Rammesetting*

##### **1. Informasjon til deltagerne (5 min)**

- Bli kjent/ mat og drikke
- Ønske deltakerne velkommen og takke deltakerne for oppmøte
- Kort presentasjon av oss (forskerne/moderator): Sandra er moderator og Ashly tar notater.
- Presentere kort om temaet for samtalen:

Vi ønsker å finne ut av hvordan lærere arbeider med begreper i samfunnsfagstimene på småtrinnet, samt få et innblikk i hvilke metoder og strategier de tar i bruk. Det er de samfunnsfaglige begrepene vi er ute etter her. Det finnes mye forskning om hvordan lærere arbeider med begrepslæring på ungdomsskolen og videregående skole, men lite forskning rettet mot småtrinnet innenfor dette tema. Med dette intervjuet ønsker vi å finne ut av deres erfaringer med begrepslæring i samfunnsfagstimene, og måter dere arbeider med begreper på for å fremme læring.

- Forklare hva fokusgruppe er, og hva det brukes til:

Fokusgruppe er et utvalg av deltakere som har noe til felles. Alle dere som er her i dag er lærere som underviser i samfunnsfag på småtrinnet. Fokuset rettes på samspillet mellom individene som deltar. En fokusgruppe er godt egnet til å få fram en åpen samtale, hvor deltakerne kan dele egne erfaringer, kunnskap og tanker om det bestemte tema.

- Har dere noen spørsmål? Om det er noe som er uklart, er det bare å si ifra.

##### **2. Formaliteter (5 min)**

- Forklar hvorfor vi ønsker å ta lydopptak av intervjuet. Vi ønsker å benytte lydopptak for å sikre dataene best mulig
- Få muntlig samtykke fra deltakerne til å ta lydopptak (De skal også ha fylt ut

samtykke på skjema sammen med deltakelse). SIKT.NO

- Har dere noen spørsmål, er det noe uklart?
- Starte lydopptaket
- de kan trekke seg når som helst
- det materialet skal slettes et halvt år etter innlevering av masteroppgaven
- anonymt

### *Fase 2: Erfaringer*

#### **3. Åpningsspørsmål (5 min)**

- Deltakerne skal presentere seg selv (navn) og hvilket trinn de jobber på og hvilken kommune de jobber i.

#### **4. Overgangsspørsmål (15 min)**

Brainstorming:

- Praktisk oppgave. Vi deler ut ark og penn. De får 3 minutter til å skrive ned stikkordet til følgende spørsmål: Hva tenker dere på når dere hører begreplæring i samfunnsfag?
- Etter at de har fått 3 minutter, ønsker vi å høre hva de har notert seg.
- Deretter ønsker vi å starte med overgangsspørsmålet “Hva slags erfaringer har dere med begreplæring i samfunnsfag fra før?”

### *Fase 3: Fokusering*

#### **5. Nøkkelspørsmål (30)**

- **Hvordan jobber dere med begreplæring i samfunnsfagundervisningen fra før?**

Støttespørsmål:

Er det noe dere jobber bevisst med som enkeltøkter, eller mer integrert i andre tema/ubevisst del av mye aktivitet;

Hvilke ressurser eller verktøy bruker dere for å støtte begreplæring i samfunnsfagundervisningen;

Hvilken rolle spiller visuelle hjelpemidler og ressurser, som bilder, grafikk og multimedia, i å forbedre begrepsforståelse blant elevene?

- **Er det noe som skiller begreplæring i samfunnsfag fra andre fag?**

Støttespørsmål:

Jobber dere mer eller mindre med begrepslæring i samfunnsfag enn i andre fag, er det noen spesielle utfordringer eller muligheter med begrepslæring i samfunnsfaget

- **Hvordan tilpasser vi begrepslæringen til ulike grupper?**

Støttespørsmål:

Er det noen grupper eller typer elever som trenger særlig tilpasning?

Er det mulig å finne øvelser som passer for alle?

Hvordan håndterer dere eventuelle utfordringer eller hindringer som kan oppstå i prosessen med begrepslæring, spesielt på småtrinnet?

Gjør dere tilpasninger til elever med norsk som andrespråk?

- **Kan dere dele noen konkrete eksempler på undervisningsmetoder eller aktiviteter som har vist seg effektive for å fremme begrepsforståelse blant elevene?**

#### ***Fase 4: Tilbakeblikk***

##### 6. Oppsummering (10)

- Eventuelle tilleggsspørsmål fra moderator
- Oppsummere funn
- Har vi forstått dere riktig?
- Har dere noe å legge til/spørsmål

Denne prestrukturerte intervjuguiden bygger på mal fra SSB (Sundvoll et al., 2006).

Sundvoll, A., Hole, B., Nøtnæs, T., Haraldsen, G., Bytingsvik, S. & Gulbrandsen, T. (2006).

*Praktisk brukertesting*. Statistisk sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/handbok-87.pdf>

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Begrepslæring i samfunnsfag på småtrinnet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)