

Luna

Ane Fjellheim

Masteroppgave

Ord og begreper i samfunnsfagundervisningen.

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?

Words and concepts in Social Sciences

Master i tilpasset opplæring

Våren 2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Det har vært en lang reise fra jeg startet på masterstudiet, til jeg nå har skrevet ferdig denne masteroppgaven. Det har vært små og store hindringer på veien som har gjort dette til en lang, men lærerik prosess. Ikke hadde jeg sett for meg hvor mye jeg kunne lære av en slik prosess, av feilene man gjør og alt man ellers erfarer. I ettetid er jeg glad for at jeg underveis har skaffet meg mye undervisningserfaring, og føler at jeg sitter igjen med mye mer ved å fullføre med noen år på baken som lærer, enn som helt nyutdannet.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til, hvis det ikke hadde vært for de to lærerne som åpnet opp klasserommet og lot meg observere. Tusen takk for at dere stilte opp!

Denne masteroppgaven hadde heller ikke blitt til, om det ikke hadde vært for mannen min, Alf. Takk for at du har godtatt at kjøkkenbordet ble forvandlet til kontor i lange tider, og hvis du ikke til tider hadde tatt på deg så å si hele foreldreansvaret for gutta våre i den intense skriveperioden jeg har vært i nå i vinter og i vår, hadde ikke denne oppgaven blitt til. At du i tillegg har vært en god diskusjonspartner og ikke minst oppmuntrer når det har stått på som verst setter jeg utrolig pris på! En stor klem vil jeg også gi gutta våre, Mattis og Mikkel, som så tålmodige som barn kan være, har godtatt å ha en mamma som ikke har kunnet spille fotball eller bygge lego fordi hun har måttet gjøre leksene sine.

Til slutt en takk til Anne Golden og Lise Kulbrandstad for foredraget som inspirerte meg til å gjøre ferdig denne mastergraden, og spesielt til Kulbrandstad som har svart på spørsmål når jeg har lurt på noe i forbindelse med oppgaven. En takk fortjener også Thor Ola Engen for god veiledning.

Innhold

INNHold	4
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	11
1.5 HVA SIER KUNNSKAPSLØFTET?	12
2. TEORI OG FORSKNING	15
2.1 KOGNITIVE TEORIER OG SOSIOKULTURELLE TEORIER.....	15
2.2 ET ORD, HVA ER NÅ DET?	17
2.3 ORDLÆRINGSPROSESSEN.....	17
2.4 BEGREP	18
2.5 BEGREPER I FAGTEKSTER	19
2.5.1 <i>Fagord</i>	20
2.5.2 <i>Fagspesifikke ord</i>	21
2.5.3 <i>Hverdagsord</i>	22
2.5.4 <i>Tverrfaglige ord og uttrykk</i>	22
2.6 LESING	23
2.7 HVA ER EN FAGTEKST?.....	24
2.8 Å LESE FAGTEKST.....	26
2.9 LEKSICALSK TETTHET OG INNHOLDSORD	28
2.10 MOTIVASJON MED ET SPESIELT BLIKK MOT FAGTEKSTER	29

3. METODE	31
3.1 HERMENEUTISK TILNÆRMING	31
3.2 VALG AV FORSKNINGSMETODE	33
3.3 HVORFOR KVALITATIV METODE.....	34
3.4 FELTFORSKING.....	34
3.5 RAMMEN OG UTVALGET	35
3.6 OBSERVASJON.....	36
3.7 ROLLEN UNDER OBSERVASJON.....	36
3.8 IKKE- DELTAGENDE OBSERVATØR.....	38
3.9 UTFORDRINGER MED OBSERVASJONEN	39
3.10 INTERVJU	41
3.11 UTFORDRINGER MED INTERVJUENE	42
3.12 LÆREBOKA	43
3.12.1 Leksikalsk tetthet.....	43
3.13 VALIDITET OG RELIABILITET	44
3.13.1 Validitet.....	44
3.13.2 Reliabilitet.....	46
3.14 OPPSUMMERING.....	48
4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE	50
4.1 OPPSUMMERING AV FUNN	50
4.2 MINE FUNN I LYS AV FELTNOTATENE	52
4.3 MIDGARD- LÆREVERKET I SAMFUNNSFAG	55
4.4 ORD OG BEGREPER, VIKINGTIDA, 6. TRINN	56
4.4.1 Midgard 6. trinn, Vikingtida	61

4.5	EUROPA.....	63
4.5.1	<i>Midgard 6, Europa.....</i>	66
4.6	HELLAS I ANTIKKEN	69
4.7	SAMENE, 5 TRINN	71
4.8	INTERVJU MED LÆRERNE.....	73
4.8.1	<i>Lærer 5. trinn</i>	73
4.8.2	<i>Lærer 6. trinn</i>	75
4.8.3	<i>Oppsummering av intervjuene.....</i>	77
4.9	OPPSUMMERING AV FUNNENE	78
5.	KONKLUSJON	81
5.1	DETTE GA FUNNENE SVAR PÅ	81
6.	AVSLUTNING.....	85
	LITTERATURLISTE	87
7.	NORSK SAMMENDRAG	90
8.	ABSTRACT	91
	VEDLEGG 1. FELTNOTATER. HVILKE ORD BLE FORKLART, HVILKE ORD BLE IKKE FORKLART.....	92
8.1.1	<i>Vikingtida, 6. trinn</i>	92
8.1.2	<i>Hellas i antikken, 5. trinn</i>	95
8.1.3	<i>Samene, 5. trinn.....</i>	97
8.1.4	<i>Europa, vår verdensdel. 6. trinn.....</i>	98
	VEDLEGG 2.....	101
	ORD OG BEGREPER FREMMEHEVET I LÆRERVEILEDNINGEN.....	101

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling. Jeg vil videre gjøre rede for hvordan jeg har foretatt mine undersøkelser og hvilke avgrensninger jeg har foretatt meg. Tilslutt vil jeg gi en presentasjon av hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn

Jeg har arbeidet i barneskolen i 10 år, de siste sju årene har deler av jobben min vært grunnleggende norsk for flerspråklige elever. Det er spesielt gjennom dette arbeidet jeg har fått min interesse for ord og begreper i undervisning. Jeg erfarer stadig at det ikke bare er flerspråklige elever som profiterer på fokuset på dette i undervisningen, og derfor er det ikke noe stort fokus en spesiell elevgruppe i min oppgave, men elevene på 5. og 6. trinn på i en offentlig norsk skole.

På 80- tallet gjorde Anne Golden og Anne Hvenekilde en undersøkelse som omhandlet ord i kjemi og fysikk. Gjennom et foredrag med Lise I. Kulbrandstad og Anne Golden fikk jeg presentert denne undersøkelsen. De presenterte også en undersøkelse de sammen har gjort i senere tid, der fokuset var på lærebokspråket. Dette foredraget understreket det jeg selv har erfart i undervisningspraksisen min, hvor viktig det å forstå begreper er, for at eleven skal få utbytte av teksten de leser og for undervisningen generelt. Misforståelser eller mangel på bevissthet rundt ord kan gi teksten helt annen mening, eller ingen mening i det hele tatt. Fagtekster i samfunnsfag er veldig ofte sammensatte multimodal tekst, og stiller store krav til den som leser. Det var dette foredraget og dette fokuset som inspirerte meg til å sette i gang med denne masteroppgaven. Grunnen til at samfunnsfag er valgt, er at dette er et fag jeg interesserer meg stort for, og liker å undervise i, og et fag jeg valgte å ta som en del av min allmennlærerutdanning.

«Å forbedre begrepsforståelsen er en sentral oppgave for lærere i samfunnsfag. Forskning viser at arbeid med fagspråk er nært knyttet til og fremmer læring, men vi har lite kunnskap om hvordan lærere jobber med begrepene i samfunnsfagundervisningen.» (Mathè, 2015, s. 68)

Som Mathè her sier, så er arbeidet med begrepsforståelsen i samfunnsfagundervisningen noe det er lite kunnskap om. Hun skriver at man vet lite om hvordan elevene opplever denne undervisningen, og hvordan undervisningen foregår. Med tanke på denne oppgavens omfang, har jeg ikke valgt å gå inn på hvordan elevene opplever denne undervisningen, men har i stedet valgt en liten bit av temaet ved å se på hvilket fokus lærerne har på ord og begreper i undervisningen, og dermed peke på hvor sentralt begreper står i et slikt fag på mellomtrinnet.

Det er viktig å merke seg at denne oppgaven er skrevet av en pedagog (allmennlærer), med samfunnsfag som et av valgfagene siste del av studiet, jeg er ingen språkviter.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg som nevnt å se på fokuset begreper har i samfunnsfagundervisningen, både ved å observere hvilke ord og begreper som forklares i undervisningen, men også se på lærebokas fokus på begreper. Problemstillingen ble derfor:

Ord og begreper i samfunnsfag.

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?

Fokus på ord og begreper kan være så mangt, og jeg har derfor valgt å snevre inn oppgaven. Jeg har valgt å se på hvilke ord som blir forklart og hvilke ord som ikke blir forklart i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet. Når jeg undersøker mine feltnotater har jeg valgt å snevre det ytterligere inn, og hovedfokuset blir derfor å se på fagord og fagspesifikke ord. Omfanget av oppgaven er en grunn til at jeg velger å fokusere på dette. En annen grunn er at jeg etter foredraget jeg nevnte tidligere, men Kulbrandstad og Golden, ble interessert i denne teorien og disse ordene, og fikk lyst til å se nærmere på dem. Blant annet Golden (2009) bemerker at fagord har et større fokus i undervisningen, enn fagspesifikke ord. I tillegg vil jeg også se på tverrfaglige ord og uttrykk, da dette er noe jeg ble oppmerksom på gjennom under mine observasjoner. Jeg vil se på om det er utfordringer ved det fokuset lærerne har på ord og begreper.

Siste del av problemstillingen min er *Hvilke utfordringer møter elevene med tanke på ord og begreper, når de skal lese en fagtekst i samfunnsfag? Hvilket fokus har lærerboka på ord og begreper?* Når det gjelder fagtekst har jeg valgt å konsentrere meg om de to tekstene i læreboka Midgard. Samfunnsfag for barnetrinnet (Aarre, Flatby, Grøndland, & Lunnan, 2007), som ble lest i felleskap som en del av undervisningen når jeg observerte. Jeg vil se på disse spørsmålene i lys av min teori og mine funn. Jeg har også brukt lærerveiledningen til verket i tillegg til lærerboka for å finne svar på hvilket fokus læreboka har fokus på ord og begreper.

1.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Valget mitt av metode for innsamling av data falt på ikke- deltakende observasjon der jeg observerte og noterte ord og begreper lærer forklarte i samfunnsfagundervisningen. Jeg var så heldig å få positiv respons på min henvendelse om å få komme og observere på 5. og 6. trinn på skole på Østlandet. På denne skolen er elevene delt inn i tre grupper per klassetrinn, men samme lærer underviser i samfunnsfag på alle tre gruppene på sitt trinn. I tillegg til observasjon, fikk jeg også lov til å intervjuere lærerne. Jeg fikk i tillegg med meg et eksemplar

av lærerbøkene de bruker på trinnene, Midgard 5 (Aarre, Flatby, Høiby, & Såtvedt, 2008) og Midgard 6 (Aarre, Flatby, Grøndland, & Lunnan, 2007) og lærerveiledningen til hvert trinn, slik at jeg kunne se på læreverket i lys av problemstillingen. Assisterende skoleleder har skriftlig godkjent at jeg kunne foreta undersøkelsene mine.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg se på teori og forskning som er relevant i forhold til ord og begreper i skolen og da i samfunnsfag. Sentralt står Anne Goldens litteratur omkring fagord og fagspesifikke ord, men som nevnt vil også tverrfaglige ord og uttrykk være noe jeg vil sette søkelys på i min oppgave. Jeg vil se nærmere på hva et ord og hva et begrep er. Lesing av fagtekst og motivasjon er også overskrifter i mitt teorikapittel. Motivasjon (med spesielt blikk mot fagtekster) og hva kunnskapsløftet har satt som mål i faget er også temaer jeg kommer inn på. Motivasjon er en del av oppgaven fordi det er en avgjørende faktor innenfor leseopplæringen, og et problem innenfor faglig motivasjon er når elever opplever å mislykkes med lesing av fagtekster (Maagerø & Tønnesen, 2014).

Deretter følger metodekapittelet der jeg først gjør rede for oppgavens vitenskaplige forankring. Jeg vil også gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for innsamling av data. Jeg vil se på hvilke dilemmaer jeg har møtt på veien, og på oppgavens reliabilitet og validitet. I kapittel 54 vil jeg presentere og gjøre rede for hvilke funn observasjon og intervjuene har gitt meg, samt lærerboka Midgard. I kapittel 5 vil jeg se på mine funn i lys av teori. Før jeg presenterer den aktuelle teorien, vil jeg rette søkelyset på Kunnskapsløftet, og hva som ligger til grunn for samfunnsfagundervisningen elevene har mens jeg observerte. Jeg har valgt å vise til Kunnskapsløftet dels fordi det er målene lærerne jobber mot i øktene jeg underviser og dels fordi jeg går ut fra at lærerboka er laget etter denne planen.

1.5 Hva sier Kunnskapsløftet?

Forståelsen av ...«grunnleggende menneskerettigheter, demokrati og likestilling» (Saabye, 2013, s. 69) står sentralt i formålet med undervisningen i samfunnsfag. Faget skal gi elevene kunnskapen og innsikten til forstå seg selv og andre bedre, og det skal ruste elevene til å mestre den verdenen de vokser opp i. Faget skal også motivere til livslang læring. Faget er delt opp i fire hoveddeler, utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Fokuset på de grunnleggende ferdighetene er omfattende i faget. De grunnleggende ferdighetene er de muntlige, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne og digitale ferdigheter. Målet for de muntlige ferdighetene i faget «... innebærer å kunne forstå, beskrive, sammenlikne og analysere kjelder og problemstillinger ved bruk av fakta, teorier, definisjoner og fagomgrep i innlegg, presentasjoner og meningsytringar» (Saabye, 2013, s. 70). Å kunne skrive innebærer å formidle kunnskap, uttrykke og argumentere skriftlig. Tidlig i barneskolen starter man å formulere enkle faktasetninger, men så øker de skriftlige fagene gradvis, til å skrive strukturerte tekster med bruk av kilder. Språk og begreper er med andre ord sentralt i faget. Lesing i samfunnsfag er den tredje grunnleggende ferdigheten. Elevene skal «... utforske, tolke og reflektere over fagets tekstar for å forstå egne og andre samfunn, andre tider, stader og menneske» (Saabye, 2013, s. 71). Faget skal gi en gradvis øving i forståelse av tekst til «... utvikling av strategier for kritisk kunnskapstilegning» (Saabye, 2013, s. 71). Å kunne regne er den tredje ferdigheten som er nevnt i Kunnskapsløftets (2013) samfunnsfagsdel. Her er tolkning av datamateriale, undersøkelser med telling, analyse og fremstilling av data sentralt. I den siste ferdigheten, den digitale, er det bruke digitale verktøy, både til å innhente kunnskap og til å presentere temaer sentralt. (Saabye, 2013)

Mine observasjoner dekket timer som går under historie, samfunnskunnskap og geografideler av samfunnsfagplanen av Kunnskapsløftet (Saabye, 2013) og følgende mål etter 7. årstrinn går under temaene det ble undervist i.

I tema Europa på 6. trinn, er følgende mål fra Kunnskapsløftet relevant:

Utforskaren

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

plassere ei hendingsrekkje i historie og samtid på tidslinje og kart

I temaene som i boka til 5. trinn ble kalt *Hellas i antikken*, og *Vikingtida* på 6. trinn, er følgende mål fra Kunnskapsløftet aktuelle:

Historie

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

fortelje om hovudtrekk ved samfunnsutviklinga i Noreg frå vikingtida til slutten av dansketida og gjere nærare greie for eit sentralt tema i denne perioden

gjere greie for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved rettane, historia og levkåra til dei nasjonale minoritetane

finne informasjon om greske og romerske samfunn i antikken og finne døme på korleis kulturen deira har påverka vår eiga tid

I kapittelet om *Europa* på 6. trinn er disse målene innanfor geografidelen gjeldene:

Geografi

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart

samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar»

Det siste tema jeg observerte på 5. trinn var samene, i forbindelse med samefolkets dag.

Samfunnskunnskap

Gjere greie for hovudtrekk ved samsike samfunn i dag

(Saabye, 2013, s. 72)

2. Teori og forskning

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på teori og forskning som er relevant for mine undersøkelser om begreper og ord i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil se på hva en fagtekst og relevant teori i forhold til ord og begreper i slike tekster. Det er skrevet mangt og meget om ord og lesing, og det jeg presenterer blir derfor bare et utvalg av det som er mest relevant for mine undersøkelser og min videre drøfting av mine funn senere i oppgaven.

2.1 Kognitive teorier og sosiokulturelle teorier

Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver at ingen teori alene kan forklare det komplekse konseptet lesing er, og de referer til Bråten (2011, 25) når de påpeker at de kognitive og sosiokulturelle perspektivene på lesing sammen gir et mer helhetlig bilde, enn av et av perspektivene alene. Men for å kunne konkludere med dette, må vi se nærmere på de to retningene.

Vygotsky og Bruner er begge teoretikere innenfor den sosiokulturelle retningen. Vygotsky med sin teori om den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingszone som den også blir kalt. Han beskriver et nivå der eleven kan lære på egenhånd, og et nivå eleven kan nå med hjelp. Læreren må hjelpe eleven på det nivået eleven er for at han/hun skal utvikle seg videre, skriver Brevik og Gunnulfsen (2013). Dette nivået ligger mellom det eleven selv vil klare på egenhånd, og det eleven ikke vil kunne greie, selv med hjelp fra lærer (eller en som er mer kompetent i det man skal lære). Det er gjennom veiledning at eleven flytter grenser for hva han/hun klarer selv. Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver også om Bruners stillasbygging. En lærer bygger stillaser for elevene. «Det å lære elevene å bruke noen konkrete strategier i lesing kan være et slikt stillas. Når du vet hvor elevene er i sin leseforståelse, kan du være modell og vise hvordan de kan bruke noen konkrete strategier eller fremgangsmåter, så de får hjelp til å se hvordan det kan gjøres, hvordan de kan bruke lesestrategier for å forstå» (Brevik & Gunnulfsen, 2013, s. 19). En lærer må med andre ord

vite hvilket stillas han eller hun skal bygge for at eleven skal nå den proksimale utviklingssonen. Da må læreren ha god kjennskap til sine elever og hvilket nivå de befinner seg på.

Kognitive teorier forklarer «...lesing som en individuell, indre prosess» (Kulbrandstad, 2010, s. 16). Det er i hjernen ordene man leser gir mening. Disse teoriene omhandler både den mekaniske delen av det å lese, i tillegg til leseforståelsen. Når avkodingen er automatisert, kan leseren bearbeide og tolke teksten, skriver Kulbrandstad (2010). Det finnes en definisjon i den skandinavisk og en i den engelskspråklige faglitteraturen av hva avkoding er, men at det er den tekniske siden ved lesing er man enig om. I den første definisjonen heter det seg at avkoding er når leseren kan se et ord og uttale det, da kan han eller hun avkode dette ordet. I den andre definisjonen inkluderes forståelse. Det vil si at avkoding er ferdighetene som gjør at leseren klarer å gjenkjenne den trykte teksten, uttale ordene og forstå ordets mening. (Kulbrandstad, 2010). De kognitive teoriene handler altså både om lesingens tekniske side, og om selve leseforståelsen, det å forstå det man har lest. Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver at i kognitive teorier blir leseforståelsen «...et resultat av en serie mentale prosesser...» (2013, s. 19) som bidrar til at leseren lager sin egen mentale forståelse av det han/hun leser.

«Et sosiokulturelt syn på læring knyttes i dag opp mot relasjoner mellom lærere og elever og samspillet elever imellom» (Brevik & Gunnulfsen, 2013, s. 19). I de sosiokulturelle teoriene er det ikke et skille mellom avkoding og forståelse som står sentralt, men begrepet literacy, eller litterasitet som Kulbrandstad (2010) bruker i sin bok. Hun skriver videre at vi på norsk ikke har en etablert oversettelse, og hun refererer til Svenkerund (2001, 39) når hun skriver at en allmenn oversettelse kan være «det å lese og skrive». Lesing og skriving kobles sammen i dette begrepet, og det dreier seg om å bruke disse to ferdighetene til ulike formål. Man ser på lesing og skriving som sosiale praksiser der interaksjon mellom mennesker står sentralt (Kulbrandstad, 2010).

Kulbrandstad (2010) skriver at teorier om leseutvikling bør bygge på begge retningene, og sees i sammenheng med samfunnet og miljøet leseren vokser opp i. Kognitiv og

sosiokulturelle perspektiver utelukker ikke hverandre, men gir et mer helhetlig bilde på den økte forståelse prosessen som lesingen innebærer, sett i sammenheng, enn hver for seg (Brevik & Gunnulfsen, 2013).

2.2 Et ord, hva er nå det?

Det å definere et ord er ikke enkelt uten at det blir en definisjon som kan forvirre, skriver Anne Golden (2009). Slår man opp i Store norske leksikon kan man lese langt på vei det samme, her står det at man ikke har lyktes i å finne en allmenngyldig definisjon (SSB, 2017). En formell definisjon uten hensyn til ordets betydning kan være at det er det som står mellom to blanke tegn i en tekst. Med en slik definisjon vil sammensatte ord falle inn under definisjonen, mens uttrykk og delte sammensatte verb vil falle utenfor definisjonen (Golden, 2009). Golden skriver videre at man kan si at «...et ord et symbol som kan vise til gjenstander eller referenter» (Golden, 2009, s. 16). Et ord må ha en form og et innhold, og vi bruker begge sidene når vi bruker et etablert ord. Vi bruker både formen som vi ser eller hører i tillegg til det innholdet vi oppfatter. En måte vi kan dele inn ordene på er etter hvor frekvente de er, altså etter hvor hyppig de forekommer. Vi har de høyfrekvente ordene som forekommer veldig ofte, de mellomfrekvente og de lavfrekvente ordene (Golden, 2009). Når vi ser nærmere på ord i fagsammenheng, kan vi for eksempel dele ordene inn i fagord, fagspesifikke ord og hverdagsord. Jeg vil komme tilbake til disse senere i oppgaven.

2.3 Ordlæringsprosessen

Å lære ord er en prosess som kan deles inn i tre delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen. Vi lærer oss ord hele livet, for det meste ubevisst. Møter vi ord som vi ikke har møtt før, går vi bevisst inn for å finne ut hva de betyr. Når vi møter et nytt ord, må vi knytte et innhold til ordet, og det er her forståelsesprosessen kommer

inn. Hvis vi ikke forstår innholdet av ordet gjennom den konteksten vi hører eller leser ordet, må vi jobbe mer for å forstå det. Måter å forstå ordet kan da være å analysere delene, sammenlikne med andre ord eller søke hjelp i oppslagsverk eller andre som kan kjenne til ordet. Når vi lærer et nytt ord, lagrer vi ordet sammen med informasjonen om ordet (Golden, 2009). Å kjenne et ord innebærer både at du gjenkjenner ordet, kan knytte et innhold til det, du kan bruke det og forklare det. Dette understreker også Brevik og Gunnulfsen (2013), man må kjenne begrepene bak ordet, og det innebærer å forstå ordet i sammenheng ut fra konteksten. Et ord kan ha lik form, men ha ulike betydninger, vi kaller disse ordene for homonymer.

2.4 Begrep

I mange tilfeller kan vi si at et ord også kan være et begrep, mens i andre tilfeller må det flere ord til. Golden (2009) bruker ordet *tak* som eksempel på dette. Ordet sier ingen ting om det er på innsiden av huset, eller om det er taket på toppen av huset. For å forklare dette må vi spesifisere og si for eksempel *utvendig tak*. Som nevnt over mener både Golden (2009) og Brevik og Gunnulfsen (2013) at det ikke holder å gjenkjenne et ord for å si at man kan det. Man må kjenne begrepet «bak» ordet for å si at man kan ordet, skriver Heller (2014). Man kan si at begrepet er ordets innholdsside, hevder Holum (2015), noe Golden (2009) langt på vei er enig i, men påpeker som nevnt over at vi i noen tilfeller må bruke flere ord for å uttrykke begrepet. Golden (2009) skriver også at begrep kan sies å være «...de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi kategoriserer ting sammen» (Golden, 2009, s. 17). Man kan for eksempel oppleve at flerspråklige elever kjenner til et begrep, men ikke har ordet for det på norsk. Holum (2015) bruker i artikkelen «Ordforråd i alle fag» eksempelet på en gutt som vet at han ser etter en tesil, men ikke har ordet for det på norsk, og omsider får forklart at det er noe man kan lage te med, slik at Holum skjønner hva han mener. Han visste altså hva han ville ha og hva han skulle bruke det til, men han kunne ikke selve ordet på norsk.

Mia C. Heller peker på at det er store forskjeller mellom elevenes språklige ferdigheter når de starter på skolen. Et godt begrepsgrunnlag vil lette forståelse, gjenhenting og funksjonell

bruk av det lærte (Heller, 2014). Ved skolestart kan det være store forskjeller mellom elevene, spesielt når det kommer til språklige ferdigheter. En språksterk seksåring kan ca. 20 000 ord, mens ordforrådet hos en språksvak elev kan ligge ned mot 5000 ord (Moats, 2001 i Frost 2011). I tillegg til disse variasjonene er det også elever som ved skolestart ikke kan ett eneste ord på norsk (og elever som kommer tilflyttende på høyere trinn uten språkferdigheter på norsk), skriver Heller (2014). Det er med andre ord store forskjeller på ord – og begrepskunnskapen til 6- åringen når de tropper spent opp første skoledag.

«I følge Vygotsky skjer ...all begrepsdannelse gjennom en *mental aktivitet* der barnet nytter sin egen *dømmekraft* og sitt eget *skjønn* til å *trekke konklusjoner* (Engen, 2008, s. 5).

2.5 Begreper i fagtekster

Ethvert fag inneholder sine begreper som er nødvendig for å kunne snakke faglig om verden. Vi kan si at fagene har sin egen terminologi, skriver Maagerø og Tønnesen (2006). På skolen lærer man fagets språk, og de faglige begrepene vi trenger for å beskrive ulike faglige verdener. Språket spiller en viktig rolle i å tilegne seg kunnskap i fag/emner. Språket er inngangsporten til yrker, og skolen skal legge grunnlaget. For eksempel skal en historielærer trene sine elever i å snakke, skriv og tenke som en historiker (Kokkinakis & Lindberg, 2007). Begynnertekster er utformet slik at elevene ikke møter store utfordringer, listen er lagt omtrent der de fleste er med tanke på ordforråd ved skolestart. Vygotsky kaller dette hverdagsbegreper fordi de er dominerende i hverdagssamtalene, men i språkvitenskapen vil ordet bli høyfrekvente allmennord (Engen, 2008). «Begrepsmangfoldet i faget kjennetegnes av dobbeltheten det medfører både å være teoretiske fag og et danningsfag med mål om å utdanne kritiske, selvstendige og reflekterte demokratiske individer» skriver Mathè (2015, s. 68) om samfunnsfag. Videre skriver hun at det er innholdsordene i faget, som hun kaller begrepene, som representerer det meningsbærende i faget, mens bindeordene, dvs. funksjonsordene er de som gjør det mulig for oss å bruke begrepene når vi snakker om samfunnet. Et faglig begrep kan ikke forstås ut fra kun sin definisjon, men må forstås i sammenheng med andre begreper skriver, Engen (2008). I samfunnsfag bruker man mange abstrakte begreper, slik som identitet og verdi, og Mathè påpeker viktigheten av å knytte begrepet til elevenes egne erfaringer og bakgrunnskunnskap. Engen (2008) referer til Vygotsky (1987) som mener at faglige begreper

ikke kan assimileres. Et fagord kan pugges, men begrepet vil være ute av rekkevidde, skriver han videre. «Hovedpoenget til Vygotsky er altså at slike ferdigheter som metakognisjon rommer, vanskelig kan etableres i bevisstheten *føre*leven begynner å arbeide med faglige begreper og dermed faglige tekster» (Engen, 2008, s. 6). Det er essensielt at elevene tilegner seg fagets logiske strukturer og den tenkningen disse forutsetter (Engen, 2008, s. 6) Samfunnsfag er et bredt og variert fag, og bygger opp under ulike typer kunnskap og ferdigheter. Det er viktig at elevene lærer seg å bruke begrepene «...når de reflekterer over, diskuterer og forklarer innhold i samfunnet» (Mathè, 2015, s. 71). Det er viktig at begrepene settes i sammenheng med andre begreper slik at det blir en helhet, skriver hun videre, noe det også understrekes i *OrdiL* (Kokkinakis & Lindberg, 2007) og av Townsend og Nagy: *A word's meaning consist not only of what it refers to but also of its relationship to other words that might be used for that concept or related concepts.* (Townsend & Nagy, 2012, s. 96). Jeg vil nå se nærmere på fagord, fagspesifikke ord og hverdagsord og tverrfaglige ord og begreper.

2.5.1 Fagord

I boken *Kan jeg få ordene dine, lærer?* (Hvenekilde & Ryen, 1984) skriver Anne Golden om ord som oppleves spesielt vanskelig for de fremmedspråklige barna. (Jeg foretrekker uttrykket flerspråklige, men fremmedspråklig er brukt i boka.) Den ene kategorien av ord er det Golden kaller for de egentlige fagordene. Dette er ord vi ikke bruker i dagligtalen, men som brukes spesielt i et fag. Dette er ord som kan være nye for de norske elevene også. Disse vier man i skolen mye oppmerksomhet (Golden, 2009). I 1981 satte Hvenekilde og Golden i gang prosjektet *Lærerbokspråk* der de undersøkte hvilke ord som forekom i fagene historie, geografi og fysikk. Hensikten var å bruke disse ordene i støttemateriell for elever med norsk som andrespråk. De gjennom 40 lærerbøker på mellomtrinnet og ungdomsskolen, og faglærere fikk i oppgave å finne de ordene de mente de måtte forklare for elevene, disse fikk benevnelsen fagord (Hvenekilde & Ryen, 1984). Eksempler på slike fagord som ble plukket ut av lærerne var *fiksjon, republikk* og *elektron* (Holum L. M., 2015). Når fagordene var plukket ut, fjernet de også ord de mente var kjente for andrespråkselevne, vanlige substantiver og verb, men først og fremst funksjonsord (konjunksjoner, pronomen osv.). De oppdaget med denne undersøkelsen at den største gruppen ord ikke tilhørte disse to kategoriene, og dette er ordene

som går under kategorien fagspesifikke ord (Holum L. M., 2015), og dette er noe av bakgrunnen for å at jeg skriver denne oppgaven her. Jeg fikk lyst til å se nærmere på disse ordene og om det er slik som det hevdes, at disse ordene får lite fokus i skolen. Jeg skal nå se nærmere på denne typen ord.

2.5.2 Fagspesifikke ord

Den andre kategorien av ord, er ord som tilhører det allmenne ordforrådet, og som de norske elevene gjerne kjenner. Disse ordene brukes hyppigere i spesielle typer fagtekster, og de kan by på problemer fordi de ikke forklares i undervisningen (Hvenekilde & Ryen, 1984). Golden (2009) bruker uttrykket «fagspesifikke allmennord» i sin beskrivelse av disse ordene. Berggren, Sjørland og Alver (2013) skriver om Jørgen Gimbel, som foreslo å dele ordene inn i dagligdagse ord, førfaglige ord og fagord, til forskjell fra Goldens fagord, fagspesifikke ord og hverdagsord, men fokuset er det samme. (Jeg velger i denne oppgaven å bruke Goldens navn på ordene.) Berggreen, Sjørland og Alver (2013) er også enig i at dette er ord som sjelden får fokus i undervisningen, at lærere har liten bevissthet rundt dem. De skriver at dette ordsjiktet behersker både norske og elever med norsk som andrespråk i varierende grad og at dette fortjener mer fokus. Holum (2015) skriver at disse ordene kan forekomme i mange fag, men at de kan ha en litt ulik betydning i de ulike fagene. Golden (1984) skriver at ordene skål og gni er eksempler på fagspesifikke ord i kjemi, og ras er et eksempel fra geografi. Hvor viktige disse fagspesifikke ordene er for forståelsen av teksten, kommer an på hvilken rolle de har i teksten. Dersom de brukes i forklaringen av fagord, er de viktige, og om elevene kjenner til disse uttrykkene er avgjørende for om de vil forstå det nye begrepet eller ikke. (Golden, 2009) Et eksempel Golden bruker, er når pil og bue brukes som eksempel i en tekst for å forklare stillingsenergi ved å skrive at «Jegeren spenner buestrengen og fører pilen og strengen bakover...» (Golden, 2009, s. 127). Spenner og fører blir essensielle ord for å forklare fagordet. Disse ordene må i likhet med hverdagsordene/hverdagsbegrepene (som jeg kommer tilbake til nedenfor), tolkes ut fra konteksten. Dersom elevene ikke behersker ordene i dette ordsjiktet vil dette kunne hindre forståelsen, og dette kan igjen ødelegge for den faglige motivasjonen (Engen, 2008). Motivasjon kommer jeg tilbake til, men først vil jeg se nærmere på hverdagsord.

2.5.3 Hverdagsord

Det som gjerne kjennetegner hverdagsspråket er at det er uformelt og brukes gjerne i en kjent kontekst, gjerne muntlig. «Hverdagsspråket består gjerne av basisordforråd med mange frekvente ord og faste uttrykk» (Holum L.-M. , 2017, s. 1). I en hverdagsdialog (gjelder barn og voksne) er et ordforråd på 2000 av de mest frekvente ordene i språket tilstrekkelig for en deltager (Engen, 2008). Som nevnt tidligere skriver Beggreen, Sjørland og Alver (2013) om Jørgen Gimbel som foreslo å dele ordene inn i tre, der han kalte de vanlige, hverdagslige ordene for dagligdagse ord. (De høyfrekvente ordene vi møter ofte.) Engen (2008) referer til Golden (1998) når han skriver at store deler av språkvitenskapen kaller basen med ord elevene kan når de starter på skolen, for høyfrekvente allmennord. Disse ordene kalte Vygotsky for hverdagsbegreper, fordi det er disse begrepene vi bruker i samtalene i hverdagen. Anne Hvenekilde og Anne Golden kalte disse ordene for kjente ord i sin undersøkelse (Hvenekilde & Ryen, 1984). I *Ordforråd och begrepp inom alle ämnen* (2016) fortelles det at det i svensk forskning tradisjonelt er vanlig å dele ordforrådet i fagtekster inn i to kategorier, emnenøytrale og emnerelaterte. De emnenøytrale ordene kan igjen deles opp i to kategorier inspirert av de nevnte studiene til Hvenekilde og Golden på 1980- tallet, allmenne høyfrekvente ord og allmenne skriftlige ord. Av de ordene som ble satt inn i den kategorien, forekom neste alle i samtlige av de tre fagene de undersøkte. Disse utgjør rundt halvparten av ordforrådet i alle type tekster, og det er derfor ikke et overraskende resultat. Noen ord kan i utgangspunktet være hverdagsord, men fordi de får en mer spesifikk betydning i et fag, kan det også være et fagord. Et eksempel Golden bruker er arbeid.

2.5.4 Tverrfaglige ord og uttrykk

Holum (2015) skriver om tverrfaglige ord, ord som kan forekomme i alle fag. Hun skriver at dette er ord som kan være vanskelig for elever med norsk som andrespråk, og at disse ordene kan være vanligere i fagspråk enn i hverdagsspråket. Slike tverrfaglige ord og uttrykk kan

være tekstebindere som *altså*, og *derfor* og uttrykk som *uoverskuelig framtid* og *gå tom*. Selv om gå i det sistnevnte uttrykket er sentralt, blir likevel uttrykket abstrakt og utfordrende når det får en abstrakt mening som fjerner meningen fra den konkrete meningen som verbet opprinnelig har (Holum L. M., 2015). *Det metaforiske element kan bestå av ett enkeltord eller det kan være et flerordsuttrykk*, skriver Golden og Kulbrandstad (2007, s. 56). Videre skriver de, at det varierer hvor vanskelig disse metaforene er, men fordi de ofte brukes om abstrakte fenomen, kan de være vanskelig å skjønne for elevene, særlig for elever som forsøker å la enkeltordene gi mening. Metaforer kan inneholde ord som er sjeldne, vanskelige ord, eller ord som har mange betydninger, og det er dermed lett å tolke teksten feil. Ordene er hentet fra andre områder enn det som er tema, skriver Golden (2009) Læreren for 6. trinn kom med samme eksempel som i Golden og Kulbrandstad (2007) gjør, når han forteller hva han merker er ekstra utfordrende for flerspråklige elever, og det er uttrykket «medaljens bakside». Golden og Kulbrandstad nevner også andre eksempler, som «å vippe noen av pinnen» og det «å sveise folk sammen». De understreker at elevenes ordforråd ikke bare må økes ved at de lærer flere ord, de må også lære seg de ulike betydningene ord har.

2.6 Lesing

På 1700- tallet kunne man si man var lesekyndig hvis man klarte å gjengi visse tekster med religiøst innhold. I dag vil vi si at det er en veldig liten del av det å kunne lese (Håland, Helgevold, & Hoel). Læreplanverket for Kunnskapsløftet, (Saabye, 2013) har fem grunnleggende ferdigheter, disse skal være en integrert del av fagene. Lesing og skriving er to av disse ferdighetene. Alle lærere skal nå være leselærer uansett om man underviser i norsk, matematikk, samfunnsfag eller de andre fagene man har i dags skole. I matematikk skal elevene mestre å tolke diagrammer og tabeller, og kunst og håndverk leser man blant annet bruksanvisninger (Håland, Helgevold, & Hoel). Hva Kunnskapsløftet fokuserer på i samfunnsfag vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

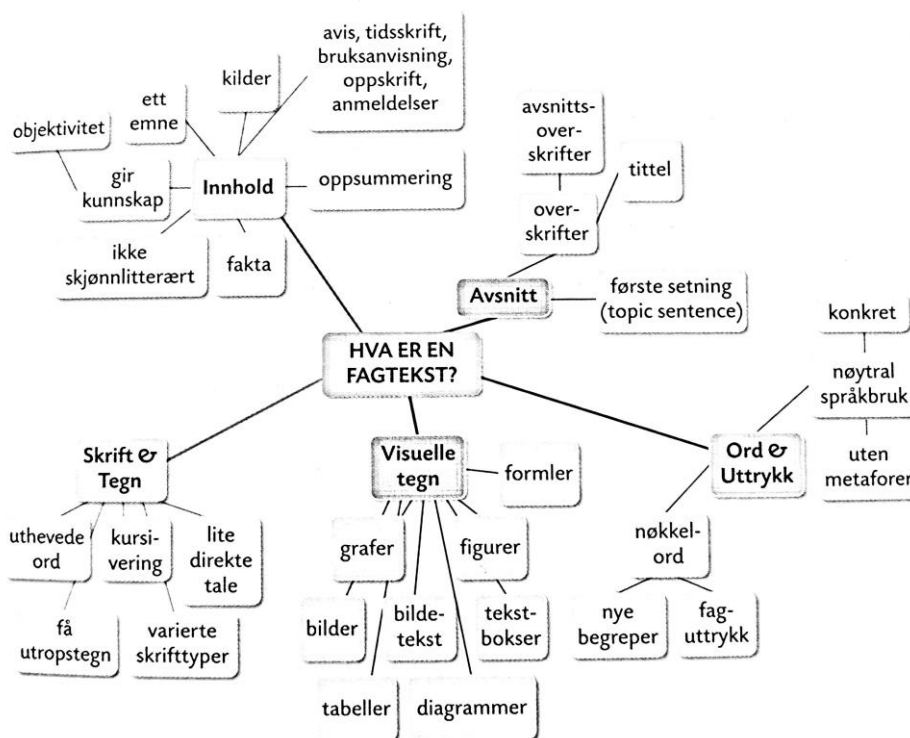
Lesing er en interaktiv prosess. Ordene i en tekst er de som formidler kunnskapen, og dersom elevens ordforråd ikke strekker til, vil de få problemer med å forstå teksten. Ordene i teksten

formidler kunnskap, og begrepsforståelsen har derfor mye å si for hva elevene lærer av teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2013). Det muntlige språket er det elevene støtter seg til de første skoleårene når de skal gjennom nye temaer. Etter hvert utvikler språket seg (de lærer en rekke ord på skolen) det samme gjør lese – og skriveferdighetene. Opp over skoleløpet blir tekstene lenger, og de bygger mer og mer på et akademisk ordforråd (Golden & Kulbrandstad, 2016). Selv om elevene kan lese ordene, betyr det ikke at de forstår innholdet i teksten. Tekstforståelsen henger nøye sammen med å kunne ordene/ begrepene, vite hva de betyr. For å tilegne seg nye ord, må ny informasjon bygges på de tidligere kunnskapene til elevene. Som lærer må man vurdere hvilket ordforråd elevene trenger i møte med fagteksten. De fagspesifikke ordene ligger som nevnt i et ordsjikt som elevene behersker i varierende grad og noe læreren må være bevisst på.

2.7 Hva er en fagtekst?

Når barna starter på skolen, er lesing et mål i seg selv, men når elevene blir eldre, og kommer opp på mellomtrinnet, blir lesingen et redskap elevene skal bruke for å tilegne seg ny kunnskap. Nå avtar hverdagsordene, og det blir høyere frekvens for fagord og de såkalte lavfrekvente allmennordene (Engen, 2008). Golden (2009) skriver at disse allmennordene forekommer i noen fag, noen også bare i et fag, og når disse blir brukt i forklaringen av et fagbegrep, er det avgjørende å forstå disse, for å forstå fagordet og begrepet bak ordet. Det brukes flere navn på disse ordene, men som nevnt tidligere vil jeg bruke fagspesifikke i denne oppgaven. Tekster som ikke er oppdiktet er sakprosa, og den sakprosaen elevene møter i skolen, sakprosa som leses for å lære i skolen, er fagtekster. Engen (2008) refererer til Kulbrandstad (1993) når han skriver at tekstene elevene leser de første årene på skolen er i all hovedsak kronologiske, mens det er retoriske og logiske prinsipper i de faglige tekstene elevene møter høyere opp i skoleløpet.

Brevik og Gunnulfsen (2013) spurte 300 lærere i fem fylker om hva de mener kjennetegner en fagtekst, og ble overrasket over hvor like svar de fikk. Lærerne i Brevik og Gunnulfsen (2013) undersøkelse mener at en fagtekst skiller seg fra andre typer tekster på fire hovedpunkter. Disse er innhold, skrift og tegn, visuelle tegn, samt ord og uttrykk. Teksten gir kunnskap, den er objektiv og den skiller seg ut om man ser på skrift og tegn, man finner kursivering og uthevede ord. De visuelle tegnene er blant annet bilder, tekstbobler og tabeller. Lærerne mener at fagteksten har et eget register ord og uttrykk som er konkrete, man finner også nøkkelord i form av nye begreper og uttrykk i faget. Nedenfor ser du illustrasjonen av hva lærerne i undersøkelsen definerte som en fagtekst.



Illustrasjonen er hentet fra Brevik og Gunnulfsen (2013, s. 23).

Lærebøkene i samfunnsfag er multimodale, og man kan for eksempel ikke forholde seg til bildet i teksten som et isolert bilde, men som en del av en helhet. Det er krevende å lese slike fagtekster pga. sammenkoblingen av ulike modaliteter og teksttyper (Tønnessen & Bjorvand,

2002). En modalitet er «...en måte å skape mening på, et meningsskapende system», skriver Maagerø og Seip Tønnessen (2014, s. 24). Videre skriver de at samspillet mellom de ulike modalitetene er det som gir teksten mening.

Jeg vil nå se nærmere på hva det innebærer å lese en fagtekst.

2.8 Å lese fagtekst

Lesing er en måte å lære på, og det å kunne mestre å lese en fagtekst er derfor et viktig område i skolen (Brevik & Gunnulfsen, 2013). I teksten «Forståelse og bruk av fagbegreper – differensiert undervisning» som ligger på Utdanningsdirektoratets sider, skriver Rødnes, Brevik og Fosse (2015) at norske elever har lettere for å forstå tekster skrevet med hverdagsspråk enn der det er brukt fagspråk, og det viser at et fokus på fagtekst er viktig. Fagbegrepet er viktig for å forstå tekstens kontekst, skriver Engen (2008), men samtidig kan man ikke forstå konteksten uten å forstå fagordene. «Det å få adgang til en *diskurs*, der en må lære å bruke språket på en *dekontekstualisert måte*, innebærer altså et diskontinuerlig sprang i utviklinga, som elevene vanskelig kan klare helt på egen hånd (Engen, 2008, s. 5). I møte med faglige tekster skal ikke bare tilegne seg informasjonen teksten har, men også de logiske strukturene til faget. Engen (2008, s. 6) referer til Martin når han skriver at det viktigste av alt i er «... å lære seg å *operere tankemessig* innenfor fagbegrepenes systematisk utformede hierarkiske strukturer, som fremmer *høgere* mentale prosesser og metakognisjon.» Metakognisjon læres over tid, gjennom arbeid med mange tekster, den kan ikke læres ved å jobbe med en enkelt tekst (Engen, 2008). Her er fagordene en liten, men viktig brikke.

«Intensjonen med en fagtekst vil ofte være å bygge opp nye begreper, eller å utdype begreper leseren allerede kjenner» skriver Bjorvand og Tønnessen (2002, s. 83). Videre påpeker de at selv om leseren er ung og blir sett på som uerfaren leser i voksnens øyne, har denne leseren sine erfaringer om verden og om tekster (Det at erfaringene spriker gjør det utfordrende å lage

tekstene for barn). Et godt utgangspunkt kan være å knytte denne kunnskapen til fagstoffet. Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver at fagtekster er skrevet for å opplyse eller informere leseren, og er «...langt mer informasjonstette og konkrete enn andre tekster når det gjelder sammenligninger, ulikheter og årsaksforhold» (2013, s. 24).

Begrepsarbeid og tekstarbeid henger nøye sammen, skriver Brevik og Gunnulfsen (2013), og man kan risikere at når elevene møter fagbegreper de ikke forstår, vil hele forståelsen falle sammen. God begrepsforståelse henger sammen med leseforståelsen, og tekstene elevene møter på skolen når de blir eldre, vil ha lite med hverdagskunnskapen deres å gjøre. Fagteksten har nærmest et eget sett med ord og uttrykk. Hvis elevene ikke har ordforrådet som skal til innenfor et område, vil det være vanskelig for dem å forstå og lære det de skal ifølge kompetansemålene. Brevik og Gunnulfsen hevder på sin side at lærerbøkene ofte er bygd opp slik at de møter elevene på sitt nivå (2013). Tekstene får økt grad av fagterminologi, skriver Bjorvand og Tønnesen (2002), noe lærere må være klar over. Allerede fra femte trinn skal elevene ifølge Kunnskapsløftet arbeide med å tilegne seg stoffet i fagtekster, og den viktigste erfaringen elevene gjør seg med sakprosa er ofte tekstene i lærebøkene. Elevene møter multimodale tekster både i lærebøker (blant annet i samfunnsfag) og digitalt. Disse tekstene krever mange ulike lesestrategier. Fagtekster er krevende med sin høye informasjonstetthet og høyt abstraksjonsnivå. Informasjonstettheten er stor.

Det er en økende bevissthet på viktigheten av et akademisk ordforråd for at elever skal lykkes i skolen, skriver Nagy og Townsend (2012). De siterer Snows definisjon på akademisk språk (2012, s. 92) «There is no exact boundary when defining academic language; it falls toward one end of a continuum, (defined by formality of tone, complexity of content, and degree of impersonality of stance), with informal, casual, conversation language of the other extreme».

Paratekst er et begrep som opprinnelig ble brukt av Gérard Genette. Paratekster er viktige fagtekster i lærebøker fordi det er med på å tilrettelegge tekstene. Paratekstlige elementer blir gode hjelpemidler for elevene (dersom de klarer å nyttiggjøre seg dem). Disse elementene kan

være for eksempel kursivering av ord, rammetekster, innholdsfortegnelse og stikkordsregister og overskrifter i ulik størrelse (Tønnessen E. M., 2006).

Noen lærebokforfattere har forsøkt å formulere lærestoffet i hverdagsbegreper. skriver Engen (2008). Han mener det er tre grunner til at dette virker mot sin hensikt. «... det undergraver den teknologiske rasjonaliseringsgevinsten, som er selve poenget med faglige tekster» (Engen, 2008, s. 5). Videre skriver han at for at elever skal nå det faglige nivået av språklig tenkning må de jobbe med faglige tekster. Elevene er også avhengig av et samarbeid med lærer som stillasbygger for å nå de faglige målene.

Engen (2008) peker på manglende eller feil arbeid med faglige tekster, som en årsak til faglig stagnasjon på mellomtrinnet. Hvis man ikke jobber systematisk med slike tekster over lang tid, kan dette være med på å forklare den faglige stagnasjonen som kan inntreffe på mellomtrinnet. Samarbeid er også et nøkkelord, «...læreren må lenge legge til rette et samarbeid som demonstrerer de tolkningsferdighetene elevene skal overta» (Engen, 2008, s. 14). Dette er forutsetninger for at undervisningen skal kunne kalles tilpasset opplæring, skriver Engen (2008). Engen (2008) viser til en doktoravhandling fra Hellkjær fra 2005 (gjengitt av Engen 2008, s 1) som viser at elever ikke har de avanserte ferdighetene som skal til for å mestre engelsk på videregående nivå. Han peker på at elevene ikke har de avanserte leseferdighetene som skal til for å studere med utbytte, og hevder at dette ikke kun er gjeldene i engelsk, men generelt.

2.9 Leksikalsk tetthet og innholdsord

Leksikalsk tetthet er en måte å måle mengden innholdsord i teksten. Golden (2009) skriver at det er ord som oftest defineres som substantiv, verb, adjektiv og adverb. Dette er definisjonen jeg velger å forholde meg til. Innholdsordene er ofte de meningsbærende i teksten, skriver Holum (2015). Funksjonsordene har hyppigere frekvens enn innholdsord, og

derfor vies det ofte mer tid på innholdsordene i undervisningen. Funksjonsord (grammatiske ord) som for eksempel er artikler, preposisjoner og konjunksjoner, viser forholdet mellom innholdsordene i setningen. Man vil ikke oppleve at det kommer nye ord til i disse ordklassene, og vi kaller sier derfor at ordene tilhører lukkede ordklasser, i motsetning til innholdsordene som «...tilhører åpne ordklasser der det stadig tas inn nye ord» (Holum L. M., 2015, s. 1) Utrengningen av leksikalsk tetthet på siden i kapittelet om Europa i læreboka som ble lest høyt på 6. trinn vil jeg presentere i metodekapittelet.

2.10 Motivasjon med et spesielt blikk mot fagtekster

«Den kraften som gjør at elevene føler at de må gjøre noe, eller har lyst til å gjøre noe, kalles motivasjon (Brevik & Gunnulfsen, 2013, s. 47). Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver at Grabe (2009) påstår at lærere selv har liten tro på at de kan motivere elevene, mens forskning viser det motsatte. Elever blir motivert av det som skjer i klasserommet, og læreren kan øke motivasjonen deres gjennom undervisning. Motivasjon er en avgjørende faktor innenfor leseopplæringen, og det største problemet når det kommer til faglig motivasjon er elever som opplever å mislykkes med lesing av fagtekster. Dette problemet kan øke oppover i skoleløpet, i takt med at tekstomfanget og vanskelighetsgraden på tekstene øker, skriver Maagerø og Seip Tønnessen (2006). Lærerne må legge til rette for et lesestimulerende miljø skriver de. Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er handlinger som er interessante og morsomme, mens ytre motivasjon kan være krav og press fra andre enn oss selv. Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver om Grabes (2009) tre faktorer som er viktige i forbindelse med motivasjon til lesing. Disse tre er jevnlig mestring, støtte til å bli selvstendige lesere (kognitivt) og at det legges til rette for at de kan samarbeide om lesing med medelever og lærer. Jeg har valgt å ta med motivasjon i min undersøkelse fordi motivasjon er en vesentlig faktor for læring. Det å forstå en fagtekst knytter jeg i min oppgave opp mot det å forstå fagspesifikke ord (samt tverrfaglige ord og uttrykk), som igjen kan være avgjørende for å forstå fagordene, og igjen forstå konteksten. Som jeg har nevnt er det største problemet med faglig motivasjon knyttet til å mislykkes i å lese en fagtekst, og det kan skje, dersom du ikke forstår ordene og begrepene i teksten.

I dette kapittelet har jeg tatt for meg teori som er relevant for mine problemstillinger. Jeg har sett nærmere på hva et ord og et begrep er, dette fordi dette er hovedfokus i mine undersøkelser og i min problemstilling. Jeg har sett nærmere på fagord, fagspesifikke ord, hverdagsord samt tverrfaglige ord og uttrykk fordi det er disse kategoriene av ord jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Litteraturen hevder at fagspesifikke ord får lite fokus i undervisningen, og det er en av grunnene til at jeg valgte å se nærmere på den kategorien ord. I min oppgave ser jeg nærmere på to fagtekster som brukes i undervisningen på 6. trinn mens jeg observerer. En av Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter er lesing, det innebærer at en samfunnsfaglærer skal være en leselærer på lik linje med alle andre lærere i skolen. Lesing av fagtekster er det største problemet når det kommer til faglig motivasjon, skriver Maagerø og Seip Tønnesen (2014). Å forstå ord og begreper er derfor vesentlig for motivasjonen i faget fordi det er vesentlig for å forstå teksten du leser. Derfor har jeg i dette kapittelet sett nærmere på hva en fagtekst er og hvilke utfordringer man møter når man skal lese den. Fordi dette henger sammen med motivasjon, har jeg valgt å ha dette med også.

I dette kapittelet har jeg gått gjennom teori rundt fagtekster, ord og begreper. Jeg har sett på inndelingen av ord som Golden og Hvenekilde brukte i sin undersøkelse «Læreboktekst» på starten av 1980- tallet. Det er brukt ulike benevnelser på de ordinndelingen, men jeg har valgt som jeg skriver i dette kapittelet, valgt å bruke Goldens benevnelser fagord, fagspesifikke ord og hverdagsord. Tverrfaglige ord og uttrykk har jeg også valgt å ta med, da jeg ble oppmerksom på problematikk rundt dette under min observasjon, og i intervjuene med lærerne. For å se den helhetlige utfordringen med begrepsarbeidet i samfunnsfagundervisningen, har jeg også gått inn på motivasjon, fagtekst og lesing.

Jeg har nå presentert utvalgt teori relevant for min oppgave. Nå vil jeg se nærmere på hvilke metoder jeg har brukt for å finne svar på problemstillingene mine rundt ord og begreper i samfunnsfagundervisningen.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for den vitenskapelige forankringen oppgaven har. Jeg vil begrunne mitt valg av feltarbeid, observasjon og intervju som metoder, og se på hvilke utfordringer disse har gitt. Jeg vil også se på reliabilitet og validitet knyttet til mine undersøkelser.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Oppgaven er basert på en hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutisk stammer fra det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolke eller fortolke (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). «Fortolkning er en aktivitet vi driver med hver dag, det er en naturlig del av det å befinne seg i en sosial sammenheng», skriver Kleven (2011). Kvantitative metoder har forsøkt å holde en viss avstand mellom forsker og de som blir forsket på, mens kvalitativ metode på sin side prioriterer nærhet. Gilje og Grimen (2007) skriver at i kvalitativ forskning tillegges forskerens person og de subjektive elementene en større positiv betydning enn i kvantitativ forskning. Statistikk og tall forklarer seg ikke selv, det må tolkes, og fortolkning er derfor også gjeldene i kvantitative metoder. «Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er at vi på ein eller annan måte må tolke oss *sjølve* inn i tolkningsprosessen», skriver Fugleseth og Skogen (2007, s. 263) Videre skriver de at i møte med en objektiv kilde, som en tekst, finner vi ikke samme dynamikk som møtet mellom to mennesker, men likevel er det mange likhetstrekk. Det jeg fortolker, må jeg forsøke å forstå i den helheten det inngår i. Det jeg finner kan føre til at jeg reviderer forståelsen min, eller at den gir meg bekreftelse. Kleven (2011) skriver at en slik vekselvirkning omtales gjerne som den hermeneutiske sirkelen eller hermeneutiske spiralen. «Vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får på spiralen. Slik blir forståelsen en dynamisk prosess» (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011, s. 41). Hvordan helheten fortolkes, avhenger av tolkningen av delene, og hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes. (Gilje & Grimen, 2007), Min bakgrunn preger meg og min tolkning. Gilje og

Grimen (2007) skriver at det finnes ingen absolutt korrekt fortolkning. En fortolkning kan være mer eller mindre sannsynlig, men det er ikke grunnlag for å si at det er en absolutt korrekt fortolkning. Videre skriver de at fortolkninger i stor grad er påvirket av skjønn, erfaring og dømmekraft.. Jeg er lærer selv, og har selv undervist i samfunnsfag på de samme alderstrinnene jeg har valgt å observere. Den forståelsen jeg har gjennom tidligere erfaringer preger min tolkning og forståelse, og dette er det viktig å være klar over når man tolker data. «Om en person er uenig i en fortolkning som vi har foreslått, har vi ikke andre midler for å overbevise ham enn å forsøke å vise ham, at vår lesing av helheten og detaljer stiller teksten i et annet og bedre lys enn andre lesninger» (Gilje & Grimen, 2007, s. 162).

Fortolkninger er aldri absolutt korrekte, bare mer eller mindre sannsynlige, skriver Gilje og Grimen (Gilje & Grimen, 2007). Vi må bevege oss i den hermeneutiske sirkelen når vi skal begrunne om en fortolkning er mer eller mindre sannsynlig. «For å begrunne vår tolkning av helheten, må den begrunnes med den mening den gir tekstens enkelte deler» (Gilje & Grimen, 2007, s. 162). For å begrunne hvordan vi fortolker detaljene, må vi se på meningen detaljene gir helheten og omvendt.

«Antakelsen om at mennesket er det vi kaller *rasjonelle aktører*, spiller en rolle på flere plan i samfunnsvitenskapene» (Gilje & Grimen, 2007, s. 194). *Barmhjertighetsprinsippet* er et mye diskutert synspunkt i diskusjonen om hvilken rolle rasjonalitetsantakelser spiller i vårt møte forsøk på å forstå/tolke andre. Vi må ta utgangspunkt i at en person er fornuftig når vi skal forstå hva en person mener med det han gjør eller sier. Og når vi tolker handlingene eller ytringene til en person, må vi tolke dem slik at personen fremstår så fornuftig som mulig. Selv om vi ikke skulle forstå det en person sier, må vi gå ut fra at det kan være en viss fornuft i det som sies. Tolkningen skal alltid gjøres på en slik måte at fornuften kommer til syne i størst mulig grad. Det er først etter dette, at vi eventuelt kan konkludere med at personen ikke er fornuftig. Dette prinsippet handler om respekten for andre. Det handler også om å være åpne for at våre tolkninger er gale. Først om vi etter store anstrengelser ikke finner personen (det han gjør eller sier) fornuftig har vi mulighet til å konkludere med dette. Dersom vi avviser det vi ikke forstår mister vi denne muligheten. I intervju kan personene (i mitt tilfelle lærerne) forsøke å fremstå så fordelaktige som mulig. Dette er fornuftig, men det svekker reliabiliteten.

I mine undersøkelser har jeg gått inn med min forforståelse og mine erfaringer som lærer. I observasjonene der jeg noterte ord og begreper, har jeg løpende tatt avgjørelser på hvilke ord og begreper jeg skal skrive opp. Da jeg noterte, brukte jeg mine erfaringer og min kunnskap som samfunnsfaglærer, da jeg valgte hva jeg skulle notere. I intervjuene med lærerne har jeg gått inn med mine tanker (og erfaringer) rundt hvordan man bør jobbe med ord og begreper i undervisningen. Gjennom observasjonene har jeg tolket og dannet meg et bilde av hvordan lærerne tenker og jobber med dette. I etterkant har jeg brukt mine feltnotater og tolket og kategorisere ordene og begrepene med bakgrunn av teori.

3.2 Valg av forskningsmetode

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren er studiefeltet mennesket. Mennesker har meninger og oppfatninger, og disse er i stadig endring. Dette er i motsetning til naturvitenskapen, der man i hovedsak forholder seg til studieobjekter man ikke kan spørre ut, det være seg dyr, celler eller atomer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Menneskers frie vilje skiller oss fra andre levende vesener, og dette gjør naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen prinsipielt forskjellige (Ringdal, 2007). Bare mennesker kan reflektere over sine handlinger, «All samfunnsforskning består i å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks. Den består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 31).

Hensikten med samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, er å gi informasjon om virkeligheten. Det skilles mellom kvalitativ og kvantitativ metode som tilnærminger innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015) og jeg skal nå se nærmere på hvorfor jeg har valgt den kvalitative tilnærmingen i min oppgave.

3.3 Hvorfor kvalitativ metode

Mens man i kvantitativ metode for eksempel samler inn data ved hjelp av faste spørsmål og oppgitte svaralternativer, åpner kvalitativ metode opp for blant annet observasjon, intervjuer og gruppesamtaler. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Kvalitative metoder prioriterer nærhet til de man forsker på. Kvantitativ metode på sin side bestreber å holde en viss avstand mellom forsker og de man forsker på (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Mens kvantitativ forskningsstrategi er basert på talldata, er kvalitativ basert på tekstdata (Ringdal, 2007). De kvantitative undersøkelsene analyseres ved hjelp av opptelling, mens kvalitative data består i å bearbeide tekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015) eller med andre ord beskriver kvalitativ metode verden i tekstlige beskrivelser, mens kvantitativ gir sin beskrivelser av virkeligheten i tall (Ringdal, 2007). «Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må *fortolkes* for å kunne forstås», skriver Gilje og Grimen (2007, s. 142). Man kan oppfatte store deler av forskningsprosessene i samfunnsvitenskapene som en fortolkningsprosess, fortolkning og forståelse av mening er en vesentlig del av fundamentet deres. Som jeg skrev tidligere i dette kapitlet, er et poeng i hermeneutikken er at må vi tolke oss selv inn i tolkningsprosessen (Fugleseth & Skogen, 2006), uansett om det er kvalitativ eller kvantitativ metode vi velger å bruke. En kvantitativ forskningsstrategi krever et relativt stort antall enheter, mens kvalitativ kan ha få enheter. Måten man analyserer på, viser også forskjellene mellom de to nevnte metodene. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2011) skriver at en forskers person og de subjektive elementene tillegges større positiv betydning innenfor kvalitativ metode, og skriver videre at kvalitative metoder egner seg best når man skal vurdere en enkeltkasus eller utforske et fenomen i dybden, men at det er vanskeligere å gjennomføre kvalitative analyser i større datamengder og sammenligning mellom ulike kasus.

3.4 Feltforskning

Feltforskning har blitt en populær tilnærming til samfunnsforskning, og er blitt så populær at den er blitt dominerende på noen områder. Dette har delvis bakgrunn i en misnøye med

kvantitative metoder. Det er likevel ikke noe enhetlig syn på den kvalitative forskningens form og formål, variantene av metoden er mange og uenighetene stor blant forskerne, skriver Hammersley og Atkinson (2004) «I sin mest karakteristiske form innebærer metoden at feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 31). Her observerer forskeren, får med seg hva som skjer, stiller spørsmål og samler inn data som vil belyse problemstillingene han/hun har knyttet til forskningen sin. Samtidig, skriver Hammersley og Atkinson (2004), er alle samfunnsforskere på sitt vis en deltagende observatør, og dette gjør at det er vanskelig å avgrense feltforskningen som en metode.

3.5 Rammen og utvalget

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg skulle samle ord og begreper som forklares i undervisningen, fordi jeg ønsket å se nærmere på hvilket fokus disse hadde i undervisningen, og ikke minst hvilke ord og begreper det var fokus på. Det var flere fag som var aktuelle for meg, men mine kvalifikasjoner og interesser i og for samfunnsfag gjorde at jeg valgte dette. Samfunnsfag er et fag jeg har studert og som jeg liker å undervise i, og det følte naturlig å velge et fag jeg hadde kompetanse og interesse for. Det gir også større sannsynlighet for gode data.

For å kunne foreta en empirisk undersøkelse, må jeg samle inn data. Jeg trenger da et utvalg, i mitt tilfelle elever som mottar samfunnsfagundervisning av en lærer (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Jeg forespurte og fikk positivt svar av to lærere på henholdsvis 5. og 6. trinn på en skole med nesten 600 elever i Østlandsområdet. Skoleledelsen ga meg tillatelse til at jeg kunne observere disse to trinnene Dette er en skole der elevene er fordelt på tre grupper innad på trinnet. Det er opp til 29 elever i hver gruppe med hvert sitt klasserom. Det var en lærer som hadde ansvar for all samfunnsfagundervisningen på alle tre gruppene på trinnet sitt, altså en samfunnsfaglærer på 5. trinn og en på 6. trinn. Utvalget mitt ble to grupper på hvert trinn, i gruppene var det opp til 29 elever. Undervisningen foregikk på samme ukedag for disse gruppene, det var det som var mulig for meg med hensyn til egen jobb. 5. og 6. trinn hadde en

økt på tirsdager som foregikk samtidig, og jeg måtte velge hvem av dem jeg skulle observere den økten.

Mellomtrinnet ble valgt fordi jeg ønsket å sikre meg at undervisningen var på et slikt nivå at det var mange ord og begreper å notere seg. For å kunne belyse utfordringer ved en fagtekst i samfunnsfag, måtte jeg være sikker på at elevene faktisk jobbet med fagtekster i faget, og det var enda en grunn til at valget falt på mellomtrinnet.

3.6 Observasjon

Vi observerer hver eneste dag, vi kan simpelthen ikke la være. (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). «Når vi intervjuer mennesker, studerer vi det de sier (at de gjør). Når vi observerer mennesker studerer vi det de gjør» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 129). Forskning drives av mennesker med holdninger og verdier som påvirker dem, og er derfor ikke objektiv i den forstand at den er fri for subjektive innslag. Disse holdningene og verdiene kan påvirke hvilke spørsmål man stiller seg og hvordan man tolker det man finner (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Når man skal observere, er det viktig å avgrense hva som skal være settingen og hvem eller hva man skal observere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Videre må man ha klart hvordan man skal registrere observasjonene og hvordan man skal forholde seg som observatør (Fugleseth & Skogen, 2006). Observatørrollen jeg valgte skal jeg se nærmere på nå.

3.7 Rollen under observasjon

En observasjonsstudie kan være både åpen eller skjult, den kan være deltagende og ikke-deltagende (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). I mitt tilfelle valgte jeg en strukturert

observasjon, der jeg valgte å være ikke- deltagende observatør. Et ytterpunkt av det å være ikke deltagende observatør, ville være om jeg hadde vært skjult bak et speil eller brukte skjult kamera og de jeg skulle observere ikke visste at jeg skulle observere. Jeg valgte en rolle man i stedet kan sammenligne seg med en tilskuer. Lærerne jeg skulle studere visste jeg skulle komme, jeg ble presentert for elevene som en som skulle observere læreren, og jeg fant meg en stol bakerste i klasserommet. Å være deltagende observatør innebærer i mitt tilfelle at jeg går inn i klasserommet, i dette tilfelle når samfunnsfagundervisningen starter, er til stedet under undervisningen, for så å forlate klasserommet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Når man har en strukturert observasjon (systematisk observasjon blir også brukt), har man på forhånd avgjort hva som skal observeres og hvordan det skal registreres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015).

Johannessen m. fl. (2015) skriver at jo mindre en forsker samhandler med sine informanter, jo større risiko er det for å feiltolke det som hender eller ikke se perspektivet til sine informanter, samtidig på den andre siden, er risikoen stor for å identifisere seg med sine informanter, og ikke se hva som skjer, dersom man deltar aktivt under observasjonen. Jeg er selv lærer, og det det vil forhåpentligvis være lettere for meg å se perspektivet til mine informanter, enn det hadde vært dersom jeg ikke hadde denne bakgrunnen. En observasjon vil ikke være en objektiv prosess, våre tolkninger av det vi ser på virkes av subjektive elementer, men det betyr likevel ikke at man ikke kan sannsynliggjøre at en tolkning er riktigere enn den andre. Når jeg satt bak i klasserommet og noterte ord og begreper som ikke ble forklart (og som ble forklart) satt jeg der med erfaring som samfunnsfaglærer på de samme trinnene. Jeg noterte ikke alle ordene og begrepene som ble sagt i løpet av timen, men de ordene og begrepene jeg mente var ord og begreper som kunne være viktige å forklare i tillegg til de som ble forklart. Jeg brukte min erfaring og min forståelse av hvilke ord og begreper elevene kunne ha utfordringer med. «Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er at vi på ein eller annan måte må tolke oss *sjølve* inn i tolkningsprosessen» (Fugleseth & Skogen, 2006, s. 263). Det er gjennom mine erfaringer, mine innsamlede data og den aktuelle teorien jeg forsøker å finne svar på mine problemstillinger. Det jeg finner kan gi meg bekræftelse, eller føre til at jeg må revidere forståelsen min. Jeg kan med andre ord ikke ha noe objektivt syn på det jeg forsker på.

Hvis jeg hadde valgt å delta i undervisningen kunne jeg ikke hatt samme målsetting for observasjonen som jeg hadde. Jeg ville ikke hatt mulighet til å notere alle ord og begreper som ble forklart og ikke, dersom jeg samtidig for eksempel skulle hjulpet elever med oppgaver når jobbet med det. Da måtte jeg ha endret hva jeg ønsket å undersøke.

Jeg vil nå se nærmere på ikke- deltagende observatør, rollen jeg som sagt valgte under mine observasjoner.

3.8 Ikke- deltagende observatør

Jeg valgte å være ikke- deltagende observatør. Det vil si at jeg valgte å sitte bak i klasserommet, og jeg tok ingen aktiv rolle i undervisningen mens jeg satt der. (Jacobsen, 2005). Begge lærerne presenterte meg første timen jeg var i en ny gruppe, og fortalte at jeg var der for å se på hva lærerne gjorde, ikke på elevene. Lærer visste jeg observerte han/henne, og de visste også at fokuset var på ord og begreper. Dette kan selvsagt ha påvirket undervisningen, og jeg kan ikke påstå at de underviste som normalt da jeg var der. Jeg vet ikke om de hadde et unormalt høyt fokus på ord og begreper i timene mine. Jeg stilte ikke spørsmål om dette i intervjuene, noe jeg kanskje burde gjort. Elevene mistet raskt interessen for meg, og fokuset var på læreren foran i klasserommet. Dette er en skole med mange lærere og andre ansatte på hvert trinn, og elevene virker vant til at det kommer og går voksne i øktene, for eksempel for å ta ut elever til annen undervisning eller hente materiell.

Målet mitt med min observasjon var å skrive ned hvilke ord som lærer forklarte for elevene og hvilke som ikke ble forklart. Jeg hadde laget meg et fint skjema der jeg mente jeg enkelt kunne skrive inn ordene i riktig kolonne til timen jeg skulle teste observasjonsstrategien min. Det jeg derimot oppdaget da jeg foretok en prøveobservasjon, var at jeg gjerne førte opp et ord eller begrep som at det ikke var forklart, men så ble det likevel forklart en stund etterpå. Det endte derfor med at jeg snudde arket og startet å skrive ordene nedover etter hvert som de

ble sagt, for så å streke under de ordene som ble forklart. Dette ble derfor systemet jeg forholdt meg til i timene jeg observerte, og jeg synes det fungerte godt i forhold til hva målet med observasjonen var. Jeg kan ikke se at jeg kunne gjort den samme undersøkelsen på noen mer praktisk måte. Jeg noterte meg som sagt ord og begreper, ikke setninger.

En slik måte å observere og samle inn data er ikke enkel, men jeg synes likevel det fungerte. Jeg mener selv at jeg fikk med meg de ordene som ble forklart, men kan selvsagt ikke hevde at jeg med sikkerhet gjorde det. Lærerne brukte ikke mye tekst fra lærebøkene, men de sidene som ble brukt som høytlesningssider gir meg en ekstra mulighet til å sammenligne det jeg har notert, og det som ble gjennomgått.

Jeg er kort oppsummert fornøyd med å ha valgt ikke - deltagende observatør, men likevel opplevde jeg at metoden og hva jeg skulle fokusere på, ga meg noen utfordringer. Disse vil jeg se nærmere på under. Skulle jeg valgt om igjen, hadde jeg valgt samme rolle, men jeg hadde valgt å fokusere på enten de ordene som ble forklart, eller de som ikke ble forklart. Det ville gjort meg sikrere på at jeg hadde fått med meg de ordene jeg skulle, enn når jeg må foreta løpene valg underveis for hvilke ord jeg skal notere meg. Hvis jeg skulle beholdt problemstillingen og gjort observasjonen om igjen, ville de ordene som ikke ble forklart, vært de jeg ville fokusert på.

3.9 Utfordringer med observasjonen

Et minus med å velge strukturert observasjon, er at man kun registrerer det man har bestemt seg for på forhånd, og det kan derfor skje at interessante hendelser ikke blir registrert. Minus nummer to gjelder alle observatører, og det er at man kan påvirke situasjonen man skal observere, det kan virke unaturlig at man er der, og i mitt tilfelle kan det bety at elever og lærer oppfører seg annerledes enn de ville uten meg i klasserommet. Det er derfor viktig å ha dette

i tankene når man tolker resultatene av observasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Jeg vil nå se nærmere på observatørrollen jeg valgte, ikke- deltagende observatør.

Jeg har ikke fokusert på hvordan lærer forklarte ordene. Dette viste seg å være en svakhet, fordi jeg ved flere anledninger hadde bruk for slik informasjon. Men dette var jeg dessverre ikke tilstrekkelig oppmerksom på da undersøkelsen ble planlagt. Dette kan være en svakhet i oppgaven min. Det at læreren forklarte et ord, sier ingen ting om kvaliteten i forklaringen, og hva elevene sitter igjen med etter på.

I løpet av en time var det mange ord jeg ikke noterte meg. Mange fagspesifikke ord, er ord som brukes til å forklare fagord (Golden, Ordforråd, ordbruk og opplæring, 2009). I mine feltnotater kan ikke jeg se hvilke ord som brukes i forklaring av fagordene. Jeg kan med andre ord velge å se bort fra ord som egentlig er fagspesifikke ord, fordi jeg ikke ser sammenhengen med fagord, når jeg skal kategorisere de ordene jeg har notert. Jeg kan altså ha unnlatt (eller ikke registrert) ord som var relevante for min oppgave. De som ble forklart følte jeg var enkle å få med seg, men å velge hvilke jeg skulle notere meg som ikke ble forklart var den største utfordringen. Jeg har bare meg å stole på når det kommer til de innsamlede data. Jeg noterte meg ikke noen annet som skjedde i timen, selv om jeg må innrømme at det var fristende, men det gjorde at jeg fort kunne mistet ord og begreper jeg skulle notere meg, Jeg kan ikke være sikker på at jeg har notert alle ordene jeg skulle ha notert. Hadde jeg for eksempel valgt å bruke lydopptaker, og fått tillatelse til dette, hadde jeg hatt et sikrere datagrunnlag med tanke på at jeg hadde vært sikker på at jeg fikk med meg alle ordene som ble nevnt i øktene. Jeg ville også hatt et større datagrunnlag og hatt mulighet til å se på flere elementer ved undervisningen, enn kun de dataene jeg satt med etter undersøkelsene. Lydopptaker er noe jeg tenkte på i ettertid som en mulighet, men dette ville da innbefatte opptak av en hel gruppe elever, samt lærer, og det kan være lett å identifisere personer gjennom slike opptak, ville det i tillegg til å gi meg en større mengde data, også gi strengere krav til sikkerheten og personvernet rundt. Som jeg har skrevet tidligere, mener jeg at jeg fikk med meg alle ordene og begrepene lærer forklarte i timen, men kan selvsagt ikke være helt sikker, selv om det er de som blir forklart det blir fokus på og er lettere å merke seg, enn de som kun nevnes, uten videre forklaring.

Tidsperspektivet var en utfordring. Det var to skoleøkter i uken jeg kunne være på hvert trinn, hver gruppe på trinnet hadde en skoletime i uken i samfunnsfag. Samfunnsfagsøktene foregikk på samme ukedag, og 5. og 6. hadde også en økt med samfunnsfag samtidig. Dette gjorde at observasjonen strakk seg ut i tid. Sykdom hos lærer jeg observerte og meg selv, og samfunnsfagstimer som utgikk var også med på å strekke ut tiden, samt at det ga meg et mindre datagrunnlag enn jeg kunne hatt om jeg fikk observert flere økter. Tiden var dermed altså avgjørende for hvor mange observasjonsnotater jeg fikk, da denne oppgaven har en tidsfrist. Ideelt sett skulle jeg fulgt et trinn om gangen fra starten på et emne, til slutten. Jeg kom midt i temaet om vikingtiden på 6. trinn og Hellas i antikken på 5. trinn. 6. trinn avsluttet vikingtiden startet på Europa mens jeg observerte, og 5. trinn hadde i tillegg fokus på samene en økt i forbindelse med samefolkets dag. At det ble et tema til på 5. trinn var ikke nødvendigvis en ulempe, det ga meg i stedet en bredere oppgave, temamessig. Med tanke på reliabiliteten ga dette en mulighet til å observere om samme tendens, samme type ord og uttrykk ble forklart og ikke forklart i enda et tema. Jeg observerte med andre ord i flere ulike temaer, og det gir en høyere reliabilitet enn om jeg kun hadde observert et tema. Man kan si at undersøkelsen har høy reliabilitet om flere forskere kan undersøke det samme fenomenet eller man kan gjenta samme undersøkelse på samme gruppe på ulik tidspunkt, og på den måten se om undersøkelsen er den samme (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Det at observasjonen strakk seg ut i tid, er ikke i seg selv en ulempe. Jeg hadde fremdeles mulighet til å observere det jeg skulle observere, men ønsket meg i utgangspunktet er større innsamlet materiale.

3.10 Intervju

Den vanligste måten å samle inn data på, er kvalitative intervjuer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Det er en fleksibel metode som kan brukes til å gi forskere fyldige og detaljerte beskrivelser. Intervju egner seg godt når det er behov for å gi informantene større frihet enn de ville fått ved å svare på et strukturert spørreskjema. Jeg valgte i utgangspunktet et delvis strukturert intervju. Det vil si et intervju med en intervjuguide som utgangspunkt, men der rekkefølgen og spørsmålene kan variere noe. Her er forskeren åpen for individuelle forskjeller mellom intervjuene. Man må som forsker være oppmerksom på at man kan påvirke

informantens svar, og at relasjonen mellom informant og forsker kan bli avgjørende for informasjonen man får. Alternativet kunne vært et ustrukturert intervju, et intervju som kan bli mer som en samtale. Det er en form som kan virke mer uformell, som igjen kan gjøre det lettere for informantene å snakke. Hensiktene var ikke et langt intervju, med lange svar, men at læreren jeg hadde observert skulle få komme med sine synspunkter rundt temaet begreper, og det jeg observert i klasserommet. Jeg føler at den valgte metoden fungerte godt som et supplement til observasjonen. Lærerne svarte til tider på et spørsmål før jeg rakk å stille det, men det gjorde ingen ting da jeg likevel fikk svar på det jeg ønsket. De visste når jeg intervjuet dem, at mitt fokus var på ord og begreper i undervisningen, og det kan ha medvirket til at de snakket videre utover spørsmålene jeg stilte. Jeg slapp med denne måten å være helt systematisk og stille spørsmålet jeg alt hadde fått svar på. Lærerne virket trygge på faget sitt og jeg følte de ga velvillig av seg selv og sine meninger omkring det jeg spurte om.

Jeg synes intervju fungerte godt som supplement til mine observasjoner, men noen utfordringer var det også. De skal jeg se på nå.

3.11 Utfordringer med intervjuene

Jeg skulle gjerne hatt mulighet til å intervju lærerne etter hver undervisningsøkt, men dette lot seg ikke gjøre på grunn av ny undervisning eller andre plikter for lærerne. Dette hadde vært ønskelig fordi jeg da kunne konfrontert de med ordene jeg hadde notert meg, mens økten enda var ferskt i minne hos lærerne. Derfor ble det et intervju med hver av lærerne på et avtalt tidspunkt. I ettertid ser jeg at jeg skulle ha gjennomgått det innsamlede materialet fra min observasjon før intervjuene, da ville jeg kunne stilt spørsmål i lys av disse. Men intervjuet i seg selv har fungert godt som et supplement til observasjonene i denne oppgaven.

Hvordan helheten tolkes, avhenger av delene, jamfør den *hermeneutiske sirkelen* (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Intervjuet er en del av oppgaven, og med et godt og informativt intervju, gjør det sitt til å gi den helhetlige tolkningen mer troverdighet. Det er lett å bli

etterpåklok, noe jeg blir med hensyn til intervjuet og spørsmålene jeg stilte. Jeg ville som sagt stilt spørsmål i lys av materialet jeg hadde samlet inn. Jeg ville spurt hvorfor 6. trinns læreren velger å forklare *helgener*, men ikke *høvding* under vikingtida som tema, og jeg ville spurt om 5. trinns læreren velger å forklare *plagiat* og hvorfor hun ikke forklarer *kilder*.

3.12 Læreboka

Begge trinnene jeg observerte, hadde *Midgard, samfunnsfag for mellomtrinnet* som lærebok i samfunnsfag (Midgard 5 og Midgard 6). Hver elev hadde hver sin bok. Med tanke på oppgavens omfang, valgte jeg å fokusere på de to sidene i boka som ble lest i fellesskap i undervisningen på 6. trinn, og ikke hele boka, eller et helt kapittel, i tillegg til å bruke lærerveiledningen til boka.

Jeg har som nevnt i dette kapittelet valgt en kvalitativ tilnærming i min undersøkelse. Intervju, observasjon der jeg noterte ord og begreper samt læreboken trinnene brukte, er de tre måtene jeg har valgt for å belyse min problemstilling. Nå vil jeg se på validiteten og reliabiliteten til oppgaven min, før jeg i neste kapittel presenterer mine funn.

3.12.1 Leksikalsk tetthet

Den leksikalske tettheten er som nevnt tidligere en måte å måle mengden innholdsord i teksten. Her er utregningen for side 38 i *Midgard 6* (Aarre, Flatby, Høyby, & Sâtvedt, 2008).

$$T = 100 \times \text{antall eksmeplarer innholdsord i} \frac{\text{teksten}}{\text{antall ordeksemplarer}} \%$$

$$LT = 100 \times \frac{116}{176}$$

$$LT = 65,9 \%$$

Den leksikalske tettheten i teksten «Liten Verdensdel» er 65,9 prosent

3.13 Validitet og reliabilitet

I stedet for å spørre om forskningsresultatene er sanne, spør vi oss hvor valide de er (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Har man gjennom metoden man har brukt, målt det man tenkte at man skulle måle? Reliabilitet betyr pålitelig. Reliabilitet er et spørsmål om hvor pålitelig de innhentede data er. Har jeg samlet inn mine data og behandlet dem med nøyaktighet? Min tolkning er gjort med utgangspunkt i de ulike delene av oppgaven. Gjennom min forståelse, lærer jeg intervjuet sin forståelse, mine innsamlede data og teori har jeg utviklet ny forståelse, og igjen kan jeg se på de ulike delene. (Den hermeneutiske spiralen er som nevnt tidligere i kapitlet en dynamisk prosess) Jeg har valgt å presentere validitet først, deretter reliabilitet, dette fordi validitet sier noe om jeg har klart å samle inn mine data på en slik måte at jeg kan besvare mine problemstillinger. Høy reliabilitet er ingen garanti validiteten, altså ingen garanti for at jeg har målt det jeg mente å måle.

3.13.1 Validitet

Når vi skal finne svar på hvor valid resultatene er, må man stille seg spørsmålet om oppgaven gir svar på det den skal gi svar på. Er forskningen relevant i forhold til annen relevant forskning? Jeg har noen utfordringer med mine data og jeg vil gå nærmere inn å drøfte disse

i kapitlet der jeg presenterer mine funn. Målet for observasjonen som tidligere beskrevet, å notere ned hvilke ord og uttrykk som ble nevnt i øktene og hvilke som ikke ble det. Det var kun meg som satt bak og noterte, og jeg kan ikke i ettertid gå gjennom timen på nytt, for det er ingen film eller noe lydopptak av økten. Det jeg kunne gjort var å diskutere ordene jeg hadde notert meg med lærer i ettertid, noe jeg da ikke gjorde. Ordene jeg har notert viser en tendens til hvilke ord det er fokus på, nemlig fagordene, og den tendensen var åpenbar, hos begge lærerne at det gir ett bedre grunnlag for å si at målingene har god validitet. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Det hadde vært ønskelig med større materiale, altså innsamling over lengre tid, for å se om trenden vedvarte. Jeg skrev som nevnt også opp de ordene som ikke ble nevnt, men som jeg merket meg. Det vil si at det var mange ord i løpet av denne økten som ikke ble skrevet ned. De ordene jeg skrev ned som ikke ble forklart er min egen subjektive mening som lærer selv i samfunnsfag, altså hvilke ord jeg mener det kan være aktuelt å fokusere på i undervisningen. De ordene jeg har merket meg, hjelper meg å belyse problemstillingen min, men jeg kan ikke hevde at det kun er disse ordene det var verdt å merke seg, da jeg ikke kan gå tilbake og teste dette igjen. Målet med observasjonen og intervjuene, var å se på hvilket fokus lærer har på ord og begreper i samfunnsfag. Intervjuet gir meg et mer utfyllende inntrykk av fokuset til lærerne. (Triangulering har jeg nevnt tidligere) Lærerne deler sine synspunkter omkring begreper og det er med på å besvare hva slags fokus de har på ord og begreper.

Mine funn er i første rekke gyldige på skolen jeg foretok min observasjoner ved, men ved å sammenligne funnene mine med tidligere forskning på området, kan jeg undersøke om funnene er gyldige. Jeg må likevel være ærlig på at mine feltnotater er begrensede, og at masteroppgaven legger begrensninger på å kunne slå fast at tendensen med fagord er lik tendensen som blant annet Golden og Hvenekilde fant på 1980- tallet.

Jeg vil hevde at oppgaven min har høy validitet når det kommer til å måle hvilke ord og begreper lærer har fokus på mellomtrinnet. Den kunne vært enda høyere om jeg hadde fulgt lærerne over lengre tid, men jeg mener jeg har sett hvilket fokus lærerne på den skolen jeg undersøkte har. Notatene mine har også gitt meg mulighet til å se på hvilke utfordringer det er med dette fokuset, takket teorien jeg har med i oppgaven. Når det gjelder fokuset til elvene

når de leser fagtekst har jeg ikke testet dette på noen måte, og kan bare se på det i lys av teori og min observasjon av lærer, jeg har altså ikke målt dette på noen måte, og det kan ses på som en svakhet med denne delen av oppgaven.

3.13.2 Reliabilitet

God reliabilitet betyr i denne sammenhengen at de data som er samlet inn ikke er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det er likevel ingen garanti for at det innsamlede datamaterialet ikke er påvirket av andre feilkilder. Det er ikke nødvendigvis slik at man kan forvente seg de samme resultatene ved ny måling ved denne typer undersøkelser (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Det finnes ulike måter å teste undersøkelsens reliabilitet. Flere forskere kan undersøke samme fenomen eller man kan gjenta samme undersøkelse på samme gruppe på ulike tidspunkt, og på den måten se om resultatet blir det samme, og dermed kan man si at undersøkelsen har høy reliabilitet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2015). Undervisningen jeg observerte vil ikke foregå på nytt slik at man kan observere akkurat det samme som jeg gjorde. Det kan undervises i det samme emnet og med de samme elevene, men det vil likevel ikke bli den samme undervisningen som jeg overvar. Likevel er det en styrke, som jeg har nevnt tidligere i kapitlet, at jeg har observert fire ulike temaer innenfor samfunnsfag.

Når det gjelder å kategorisere ordene slik jeg gjør rede for i kapittel 4, med blant annet fagord og fagrelaterte ord, må dette også sees til en viss grad som en subjektiv kategorisering, og det kan være at noen vil være uenig i mine valg. Likevel finnes det kriterier jeg har fulgt, og som har vært grunnlag for å sette ordene inn i de kategoriene jeg har satt dem i. Jeg har diskutert disse ordene med en annen lærer som underviser i samfunnsfag på mellomtrinnet, men til syvende og sist er det jeg som har valgt å sette ordene inn i kategoriene slik de fremstår i oppgaven. Det var mange ord som jeg mente uten tvil var fagord. Ord som *kanal* og *fjellkjede* i geografi og *gladiator* og *keiser* i Hellas i antikken var slike ord. Jeg har ikke hatt en stor

undersøkelse der lærere har plukket ut hvilke av ordene som er fagord slik som Golden og Hvenekilde hadde, det er jeg selv som har gjort dette. Det er med andre ord min tolkning på bakgrunn av mine erfaring og den kunnskapen jeg har tilegnet med innenfor emnet som har gjort at jeg har kategorisert ordene slik jeg har gjort. Det er med andre ord jeg som har satt opp ord som fagspesifikke ord, og det kan være de samme ordene andre for eksempel kan mene er fagord, og dette kan da igjen påvirke resultatet. Jeg valgte hvilke ord som var fagspesifikke ut hvor man plasserer faget ut fra overordnede temaene som Kunnskapsløftet har satt innenfor samfunnsfag. Det vil for eksempel si at Hellas i antikken gikk under historie og Europa under geografi. I Golden og Hvenekildes (Hvenekilde & Ryen, 1984) undersøkelse var fagene historie, geografi og fysikk, og jeg mener derfor at det er berettiget å dele samfunnsfag inn igjen i mindre disipliner slik jeg har valgt å gjøre. Men det vil si at hvis noen vil forta samme undersøkelse som meg, og velger å si at fagordene og de fagspesifikke ordene er de ordene som er relevante i forhold til hele samfunnsfagsfaget, vil de kunne få en annen inndeling enn jeg fikk. Noen av ordene jeg ikke valgte å sette opp som fagord eller fagspesifikke ord, vil da kanskje bli et fagspesifikt ord, eller kanskje også et fagord.

I intervjuene jeg hadde, fikk jeg inntrykk av lærerne som erfarne samfunnsfaglærere. 6. trinns læreren sa selv at han hadde erfart gjennom de tidligere årene med samme fagstoff på de samme trinnene, hvilke ord og begreper han skulle ha fokus på. Etter min mening var intervjuobjektene ærlige intervjuobjekter, men de visste at fokuset mitt var på ord og begreper, og jeg kan ikke utelukke at de sa det de mente jeg ville høre. Men min subjektive mening er at dette var ærlige og oppriktige, erfarne lærere som var trygge på sin undervisningskompetanse. Men jeg foretok et delvis ustrukturert intervju, der tema var gitt, men spørsmålene var ikke eksakt de samme, ei heller rekkefølgen på dem. Derfor er det ikke like lett å reprodusere intervjuene, og reliabiliteten blir ikke like høy som ved et strukturert intervju. Jeg vil likevel påstå at dersom man lærerne ble intervjuet om fokuset på ord og begreper i samfunnsfagundervisningen, vil svarene ligne svarene jeg fikk i mine intervjuer. Dette er heller ikke så viktig om lærerne forteller det samme, det er hva de svarer som er det vesentlige. Hva de forteller meg om deres forhold til ord og begreper i samfunnsfag er vesentlig for denne oppgaven.

Lærebøkene og lærerveiledningen kan hvem som helst bestille fra forlaget, og på den måten undersøke det samme som jeg har undersøkt. Jeg har bestrebet å gjøre mine feltnotater, mine intervjuer og min undersøkelse av fagtekstene i Midgard så gjennomskinnelig at det er mulige å se hele prosessen jeg har vært igjennom.

3.14 Oppsummering

Jeg har i denne oppgaven valgt kvalitativ metode for å samle inn data om ord og begreper i samfunnsfagundervisningen, gjennom observasjon og intervju (samt å støtte meg til læreboken som ble brukt på trinnene jeg observerte på). Grunnen til at jeg valgte observasjon der jeg skrev ned ord og begreper samfunnsfaglæreren forklarte, var at jeg mente det ville gi meg et mer reelt bilde (eller troverdig data om du vil), enn hvis lærerne for eksempel fylte ut et skjema med de ordene de selv mente de forklarte i løpet av en time. Ved for eksempel kun å bruke intervju, ville jeg heller ikke ha mulighet til å få best mulig data i forhold til mine problemstillinger. Jeg kunne funnet ut hvilke ord og begreper lærerne mente de burde gå gjennom i løpet av en undervisningsøkt, men ikke hvilke de faktisk gikk igjennom. Det å ha muligheten til å følge opp observasjonen av undervisningen med intervju, gir en mulighet til å gå enda mer i dybden. Den kan gi meg bedre data, enn hva et utfylt skjema ville gitt. I og med at jeg også hadde muligheten til å se på læreboken i faget, mener jeg at en kvalitativ tilnærming gir et mer reliabelt bilde på min problemstilling, enn en kvantitativ tilnærming ville ha gjort. Tankegangen om at man ved hjelp av flere metoder kan se på det man ønsker å studere, fra flere sider har tradisjonelt blitt kalt multippel operasjonalisme, men i senere tid er det betegnelsen triangulering som er blitt brukt. Man får på denne måten mulighet til å kartlegge/undersøke bedre og mer nyansert enn man ville gjort med kun en metode. Metoder kan ha sine svakheter, men ikke alle metodene har de samme svakhetene, og ved å bruke flere kan man få et mer nyansert bilde av det man undersøker (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Observasjonen ble gjort i klasserommet der jeg noterte meg ord som lærer forklarte for elevene og ord han/hun ikke forklarte, intervju var med de to samfunnsfaglærerne. I tillegg har jeg brukt analyse av læreboken Midgard (og lærerveiledningen) som var læreboken skolen brukte

i faget. Det å samle inn data på tre måter kan gi meg et mer helhetlig bilde av det jeg ønsker å undersøke. Triangulering handler som nevnt over, om å bruke flere metoder for å kunne kartlegge bedre, og gi en mer nyansert analyse enn man ville fått hvis man kun brukte en metode (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Ved å intervjuere lærerne har jeg mulighet til å se deres syn på problemstillingen min i lys av de data jeg sitter igjen med etter observasjon. Læreboken gir ytterligere en dimensjon til problemstillingene og spørsmålene jeg har stilt meg. Intervjuene påvirker meg og mine konklusjoner, og dette er noe jeg må være klar over når jeg studerer de data jeg har innhentet. Som jeg kommer tilbake til senere, er det større risiko for å feiltolke sine informanter jo mindre en forsker samhandler med dem. På den andre siden er risikoen stor for å identifisere seg med informantene og ikke se hva som skjer, om man har en mer aktiv rolle i forhold til de man forsker på (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015).

I kapittel 4 vil jeg presentere min funn. Jeg vil drøfte disse i lys av teorien jeg har belyst i teori - og metodekapittelet.

4. Presentasjon av funn og analyse

Det overordnede fokus i denne oppgaven er ord og begreper i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet. Jeg har undersøkt om det er utfordringer ved lærernes fokus på det området, med et spesielt blikk på fagord og fagspesifikke ord. Jeg har også sett på hvilke utfordringer elevene møter når de skal lese en fagtekst i samfunnsfag, mye ved å se på de to tekstene fra læreboka som ble brukt på 6. trinn i temaene om vikingtida og Europa. I tillegg har jeg også sett på hvilket fokus Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet (Lunnan, Aare, Flatby, & Grønland, 2007) og Midgard 5. Samfunnsfag for barnetrinnet (Aarre, Flatby, Høiby, & Såtvedt, 2008) har på ord og begreper. «Samfunnsvitenskapens studieobjekter er svært komplekse og består av kommuniserende og tolkende mennesker, og når disse skal utforskes, krever det et mangfold av oppgaver», skriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015, s. 21). Gjennom observasjon, intervju og analyse av læreboka i samfunnsfag, har jeg forsøkt å finne å finne svar på problemstillingene mine. *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?* Triangulering, er som nevnt i metodekapittelet, en måte å kartlegge og undersøke flere undersøkelser av samme fenomen., og dette har jeg forsøkt å gjøre. Nå vil jeg kort oppsummere mine funn, før jeg går nærmere inn på dem i egne underkapitler nedenfor.

4.1 Oppsummering av funn

I mine feltnotater ser jeg at lærerne forklarer mange ord i løpet av en time. Et stort flertall av disse er fagord. Noen fagspesifikke ord forklares, men det er ikke mange nok til at jeg kan hevde at jeg ser en annen tendens enn det jeg har funnet i teorien. Det er fagordene som får fokuset i undervisningen. Fagordene representerer faktisk $\frac{3}{4}$ av de forklarte ord og begrepene. Uttrykk som *medaljens bakside* og *brød og sirkus* forklares i liten grad i undervisningen, og det kan føre til at ordene tolkes hver for seg, og på den måten føre til at innholdet ikke forstås

slik det skal. Lærerne er bevisste på hjelpemidler i læreboka, som vanskelige ord og ord i faktaboks, men man kan spørre seg om dette er nok når man skal fungere som stillasbygger for elevene i møte med fagteksten. Den leksikalske tettheten er høy i teksten lærer leser sammen med elevene om Europa, innholdsordene utgjør nærmere 66 prosent av ordene i teksten. Denne teksten inneholder en rekke kjennetegn som er typisk for en fagtekst, mens teksten hentet fra vikingtiden ikke har fullt så mange. Det så ikke ut som at noen av lærerne tok hensyn til lærebokas nivådeling, 5. trinns læreren bekrefter at hun ikke bruker denne inndelingen i sitt intervju. Hun fortalte at hun måtte legge opp til et nivå som favner alle i undervisningsøktene. Jeg så ingen kvalitetssikring med tanke på om elevene hadde lært seg ordene som tidligere ble forklart. Når det leses i fellesskap på 6. trinn er det få ord som forklares. Lærerne bruker mange andre læremidler i undervisningen, film, PowerPoint og kart er noen av dem. Begge trekker frem samfunnsfagsdelen av faget som de mest utfordrende å undervise i. Lærerveiledningen fremhever ord og begreper, men lærerne bruker ikke disse. Begge fokuserer på ordene i kursiv og i faktabokser i læreboka. I tekstene som ble lest høyt på 6. trinn var det ikke noen ord i kursiv og heller ingen faktabokser.

I den neste delen av oppgaven vil jeg se nærmere på datamaterialet jeg sitter igjen med. Det første jeg vil gjøre er å gjøre rede for er innsamlingene mine i sin helhet, før jeg går inn på hvert enkelt tema det ble undervist i, *vikingtida*, *Europa*, *samene* og *Hellas i antikken*, i egne underkapitler, der jeg undersøker ordene jeg har notert nærmere, og hvilke ord lærerveiledningen fokuserer på under hvert tema. Jeg vil også drøfte det jeg finner i lys av teorien. Intervjuene jeg gjorde med lærerne vil jeg også presentere, og drøfte. Jeg vil bruke læreverket begge trinnene brukte, Midgard for å undersøke siste del av problemstillingen min. (Både lærebok og lærerveiledning.) Jeg vil minne om at jeg er allmennlærer av yrke, med samfunnsfag som en del av utdanningen, og det er med den bakgrunnen jeg går inn og forsøker å besvare problemstillingene mine.

4.2 Mine funn i lys av feltnotatene

Mine feltnotater noterte jeg som nevnt tidligere for hånd og skrev de inn i tabell i Word i etterkant av observasjonene. Disse notatene er vedlegg 1. Mine observasjoner forgikk over sju økter, hver med en varighet på en klokke time. Fire økter ble observert på 6. trinn og tre økter på 5. trinn. Jeg hadde planlagt flere observasjoner som dessverre ikke lot seg gjøre på grunn av uforutsette faktorer.

Hele 23 ord og begreper ble forklart i de to øktene jeg observerte temaet om vikingtiden på 6. trinn, det samme antallet har jeg notert som ikke ble forklart. *Tørnet* og *biskop* er eksempler på ord som ble forklart, mens ord som *høvding* og *hær* ikke ble forklart. Når jeg ser på ordene i ettertid tenker jeg at det er ord som er relevante for vikingtiden. Et kompetansemål i Kunnskapsløftet er å kunne fortelle hovedtrekk i samfunnsutviklinga fra vikingtida og fram til dansketida, og for å nå dette målet må man kjenne til og forstå hovedtrekkene. For å forstå hovedtrekkene må man forstå ordene og begrepene som er relevante. Ta ordet *hær* for eksempel. Vikingtiden inneholder mange slag, slaget på Stiklestad for eksempel, der Olav den hellige og kongshæren kjempet mot bondehæren. For å kunne si at du kan et ord, innebærer det som jeg skrev i teoridelen, at du gjenkjenner ordet, kan knytte et innhold til det, og du kan bruke det og forklare det (Golden, 2009). På samme trinn observerte jeg også de to første øktene en gruppe hadde om temaet Europa. Her ble 18 ord forklart og jeg noterte meg 15 ord og begreper som ikke ble forklart. Her er ord som *fjellkjede* og *geografi* ble forklart, mens *hovedstad* og *landskap* var ord der elevene ikke fikk noen forklaring. Jeg har selv erfart at *hovedstad* kan være et begrep minoritetsspråklige elever kan, men at de ikke kjenner ordet på norsk. I teorien skriver jeg om en gutt som ikke kan ordet *tesil* på norsk, men han vet hva det er og hva den brukes til (Holum, 2015). Etter min mening burde lærer ha sikret seg at alle kunne dette ordet (på norsk) og visste hva det betydde, da det er vesentlig for geografidelen av samfunnsfag. Som jeg skriver i metoddelen, sier ikke mine data noe om elevene faktisk lærte ordet som ble forklart. Å kjenne et ord innebærer altså ikke bare at du gjenkjenner ordet, men du kan bruke det og forklare det, altså kjenne begrepet bak ordet (Golden, 2009; Brevik & Gunnulfsen, 2013). Kun 3 av 9 ord jeg har notert mens de leste om *Harald Hårfagre* i Midgard ble forklart. Ord som riker, høvding, landskap og variasjon blir ikke forklart. I lys av

Vygotsky som mener at faglige begreper ikke kan assimileres (Engen, 2008), og det faktum at hvis eleven ikke har ordforrådet som skal til, vil det være vanskelig å forstå teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2013), er ikke dette en positiv lesing. Som Engen (2008) påpeker, er eleven avhengig av et samarbeid med lærer som en stillasbygger når de arbeider med fagtekster, for å nå de faglige målene. Manglende eller feil arbeid med fagtekster er en årsak til stagnasjon på mellomtrinnet påpeker han. Jeg noterte meg flere uttrykk som ikke ble forklart i øktene om vikingtida. *Sikkert øye for og komme på kant med* er to eksempler på slike uttrykk. Jeg kommer tilbake til disse uttrykkene nedenfor.

På 5. trinn observerte jeg en økt der tema var Hellas i antikken. Jeg noterte meg hele 24 ord og begreper som ble forklart, og 18 som ikke ble det i denne økten. *Romertall, allianser og auksjon* er ord som ble forklart denne økten, mens *slaver, inngikk og gladiator* er ord som ikke fikk noen forklaring i denne økten. Samtidig er det hele 24 ord og begreper som blir forklart denne økten, og det er forståelig at lærer må ta noen avveininger for hvor mange ord og begreper hun skal forklare. Enten det, eller så kunne hun valgt å gå gjennom mindre i løpet av økten for å sikre seg at elevene forsto det som ble gjennomgått. I de to øktene jeg overvar om der temaet var samene, ble til sammen 12 ord og begreper forklart, mens 8 ikke ble det. Som på 6. trinn noterer jeg meg også her uttrykk som ikke ble forklart, *bryter sammen* er et eksempel. Det er i temaet om antikken jeg noterer meg dette. *Brød og sirkus* er et uttrykk som derimot bli forklart. Jeg vil som nevnt tidligere komme tilbake til ordene egne kapitler.

Jeg noterte meg flere uttrykk som ikke ble forklart i øktene om vikingtida. *Sikkert øye for og komme på kant med* er to eksempler på slike uttrykk. I temaet om Europa registrerte jeg derimot ikke slike uttrykk. Golden og Kulbrandstad (2007) skriver at det varierer hvor vanskelig slike metaforiske uttrykk er for elevene, men at når de brukes om abstrakte fenomener kan de være vanskelig å forstå. De påpeker også at dette er en ekstra utfordring for elever med annet morsmål enn norsk, de kjenner ikke nødvendigvis til disse uttrykkene fra før, før de møter dem i undervisningen. Læreren på 6. trinn nevner også denne utfordringen for spesielt det han kaller GNO- elevene. (Det vil si elever som har fått særskilt norskopplæring.) *Medaljens bakside* var et uttrykk han brukte som eksempel, men som jeg ikke har notert at ble brukt i noen av øktene jeg observerte hans undervisning. Dersom elevene

leser en tekst med disse ordene og forsøker å gi enkeltordene i et slikt uttrykk mening, er det lett å tolke teksten feil. Dersom man definerer ord som det som står mellom to tegn i en tekst, slik Golden (2009) presenterer som en mulig definisjon, vil slike ord og uttrykk falle utenom definisjonen. Det demonstrerer samtidig faren ved å tolke et slikt uttrykk som to ord. De vil antagelig ikke gi den meningen uttrykket skal ha. For å kunne si at du kjenner et ord må du kunne gjenkjenne ordet, knytte det til et innhold og anvende det. I mange tilfeller kan vi si at et ord er et begrep, men i andre tilfeller må det altså flere ord til, skriver Golden (2009). Det største problemet når det kommer til faglig motivasjon er når elever opplever å mislykkes i å lese fagtekster (Maagerø & Tønnesen, 2014). Man kan risikere at hele forståelsen faller sammen når elever møter fagbegreper de ikke forstår (Brevik & Gunnulfsen, 2013). Det er ikke bare fagbegreper som kan ødelegge for forståelse, også andre ord og begreper, eller uttrykk som *medaljens bakside*, kan være relevante for å forstå teksten. Det kommer an på konteksten de står i. Golden og Kulbrandstad (2007) understreker at elevene må lærer seg betydningen bak ordene, og i dette tilfelle da uttrykkene, og min observasjon fant altså et lavt fokus på dette på 6. trinn. Som lærer har jeg fått meg mange aha- opplevelser med tanke på språk gjennom årene jeg har undervist. Min erfaring stemmer overens med at det er lett å feiltolke slike uttrykk dersom man ikke kjenner til dem. Uttrykk som *medaljens bakside* tas ofte forgitt av etnisk norske, som meg. Man kan nesten si at det er uttrykk jeg har fått inn med morsmelken, men det gjelder jo ikke alle elevene vi møter i norsk skole i dag. Erfaringene jeg har gjort meg har gjort meg mer bevisst på at det er slik og at disse uttrykkene må læres. Jeg kommer tilbake til disse ord og uttrykkene under hvert tema nedenfor når det er aktuelt. I min undersøkelse har jeg ikke notert tekstbindere som *altså* og *derfor* som Holum (2015) påpeker er ord som er vanligere i fagspråk enn hverdagspråk, og kan være spesielt utfordrende for elever med norsk som andrespråk. Dette var ord jeg rett og slett ikke var bevisst på da jeg foretok min observasjon.

Jeg merker meg en del ord som jeg vil kalle fagord eller fagrelaterte ord i mine feltnotater. Jeg merker meg også ord og begreper jeg forbinder med andre fag. Ord som blant annet like godt kunne vært hentet fra undervisning i KRLE- faget (kristendom, religion, livssyn og etikk-faget). Eksempler på dette er *Kristi fødsel*, *helgener*, *biskop* og *alter*. De tre siste ordene jeg nevner ble forklart i forbindelse med temaet vikingtiden på 6. trinn. I tema om Europa forklares både *areal* og *nest minste*, som kunne vært hentet fra matematikkundervisningen. En av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet er regning, og i lys av dette er det positivt at

disse dukker opp i samfunnsfagundervisningen, og viser nytten av å bruke disse også utenfor selve matematikkfaget.

Spesielt i øktene om vikingtiden, har jeg merket meg adjektiv som ikke blir forklart. Det er for eksempel *tettvokst*, *hendig* og *klok*. Dette er beskrivelse av konger, blant annet Olav Haraldsson og Olav den hellige.

Nå vil jeg se nærmere på mine innsamlede data innenfor hvert tema og blant annet se nærmere på fagord og fagspesifikke ord. Dette vil jeg gjøre i lys av teorikapitlet, og se på hva metodevalgene har hatt å si for hva jeg har funnet. Minner om at feltnotatene mine er vedlegg 1. Jeg vil først starte med å gi et innblikk i læreverket trinnene bruker, Midgard, før jeg ser nærmere på de ulike temaene.

4.3 Midgard- læreverket i samfunnsfag

Midgard 5 og 6 heter som sagt lærerbøkene elevene bruker i samfunnsfag. Elevene har hver sin bok. Det er også lærerveiledning til hvert årstrinn skrevet av de samme forfatterne som har laget læreboka for hvert trinn. Samme forlag har også Yggdrasil, læreboka for naturfag som mellomtrinnet på skolen bruker. Midgard er delt inn i en introduksjonsdel som ifølge lærerveiledningene (2006 og 2007) skal motivere og forberede elevene for det som kommer videre i kapitlet. Videre er læreboka delt inn i rød del, gul del og blå del. Den røde delen inneholder mange bilder og begrenset mengde tekst. Gul del er ifølge lærerveiledningene den mest omfangsrike «(...)med mer komplisert syntaks og variert språk med flere faglige ord og begreper» (Aarre, Flatby, Grøndland, & Lunnan, 2007, s. 6). Den blå delen er ment som en utfordring for elevene med sitt krevende språk. Denne delen går mer i dybden på et tema innenfor emnet. Læreboka har altså kvantitativ differensiering. Lærerbøkene inneholder også oppgaver innenfor hver av fargeområdene, samt en måloppgave til slutt. Den er ment som en

evaluering for å se om elevene har nådd læringsmålene i kapitlet, står det i lærerveiledningene. (Det er også en quiz i lærerveiledningene som elevene kan prøve seg på enten ved at lærer kopierer den, eller at de svarer på nettsiden til læreboka.) Det hevdes i brukerveiledningen fremst i boka, at vanskelige ord og nye begreper står i kursiv i teksten. Ordene skal ifølge lærerveiledningen stå forklart i egne fargede felt på sidene, i tillegg til å stå bakerst i læreboka. De sidene som ble gjennomgått i timene jeg observerte har ingen ord i egen boks, ei heller noen ord i kursiv. Det forutsettes altså at ordene er gjennomgått tidligere, eller at lærer tar tak i ordene (og begrepene) på egenhånd underveis.

Lærerveiledningene har også utfyllende informasjon om ulike temaer innenfor hvert kapittel, men jeg har valgt å begrense mitt fokus til det som står uthevet under *Ord og begreper* under hvert kapittel, da dette er mitt forskningsfokus. Disse ord og begrepene er ikke forklart i lærerveiledningen, men noen av dem er derimot satt i fargede bokser der de blir forklart i elevboka. Som eksempel er ordene *dønninger* og *diker* ord som er forklart i kapitlet om Europa i Midgard 6 (2007). *Dønninger: Havets bølger når de slår innover kysten. Dike: En mur laget av jord, stein eller andre materialer for å holde vannmassene ute* (Lunnan, Aare, Flatby, & Grønland, 2007, s. 40).

De sidene 6. trinns læreren velger å lese sammen med elevene er gule sider. Som jeg skrev over er dette ifølge lærerveiledningen en omfangsrik del som inneholder mange ord og begreper. De sidene de leste i fellesskap skal jeg se nærmere på senere i kapitlet.

4.4 Ord og begreper, Vikingtida, 6. trinn

Som nevnt noterte jeg meg 25 ord lærer forklarte i løpet av i løpet av to økter i denne historiebiter av samfunnsfag.

Når jeg ser på ordene jeg har notert meg i teksten, som ble forklart, vil jeg si at 16 av disse er fagord (eller begreper). Fagord er som nevnt ord som ikke brukes i dagligtalen, men som

brukes i et bestemt fag. Dette er ord som skolen vier mye oppmerksomhet (Golden, 2009). Disse kan du se i tabellen 1 nedenfor.

Tabell 1

Vinland	Slag
Olav Haraldson	Georadar
Dro i viking	Arkeolog
Kristne Norge	Helgener
Sverdmissjon	Erkebiskop
Stormenn	Oktogonen
Nord	Alter
Biskop	Hær

Det kan diskuteres om *nord* er et fagord, eventuelt et fagspesifikt. (Fagspesifikke ord som tidligere nevnt er ord som kan forekomme i mange fag, men kan gjerne ha litt ulik betydning i fagene) Ser du på samfunnsfag som et fag, med geografi som en del, vil det være naturlig at himmelretningene er et fagord. Her har jeg satt *nord* inn som fagord fordi det er snakk om vikingene i nord. En skulle kanskje ikke tro at *arkeolog* ville være et fagord i vikingtida, men når det i undervisningen handlet om utgravinger der de har gravd fram bosteder og andre relevante ting fra vikingtida, mener jeg dette også er fagord. Det var som nevnt tidligere i alt 23 ord og begreper jeg noterte meg som ikke ble forklart i timen. Av de ordene vil jeg si at kun *høvding* er et fagord.. Det vil si at alle fagordene jeg noterte meg, med unntak av *høvding*, ble forklart. Jeg mener derfor det er belegg for å si at mine undersøkelser i dette tema, stemmer godt overens med det Golden (2009) skriver om fagord. At dette er ord som vies mye oppmerksomhet i skolen.

Som nevnt har jeg en del ord i mine feltnotater som også kan være ord i KRLE- faget, og dette gjelder spesielt i dette temaet. Som eksempel kan jeg nevne *helgener*, *erkebiskop* og for så vidt også *kristne Norge*. (Jeg valgte å ta med Norge i stedet for kun ordet kristne, da jeg føler det lett kan tolkes i en annen betydning enn det som var tenkt her om det står alene) Ikke så rart, når temaet om vikingtida også omhandler kristningen av Norge.

Nedenfor har jeg satt de fagspesifikke ordene jeg fant inn i tabell 2. Fagspesifikke ord er som nevnt ord som kan forekomme i mange fag, men kan gjerne ha noe ulik betydning i fagene. Det er ord som tilhører det allmenne ordforrådet (Hvenekilde & Ryen, 1984) og det kan være vesentlig at elevene kjenner til disse for å forstå fagordene de brukes i forbindelse med (Golden, 2009). *Tilnavnet* har jeg valgt som et fagspesifikt ord. Det er snakk om konger, og tilnavnet til kongen. Jeg velger på se på *riker* og *saga* som fagspesifikke ord. Disse er de to fagspesifikke ordene som ikke ble forklart. De fagspesifikke ordene ble forklart, og er satt inn i tabellen nedenfor. Det er også noen adjektiver jeg har notert meg, som ikke forklares i timen, som for eksempel *hendig* og *røddlett*. Disse har jeg ikke satt opp som fagspesifikke ord, men det er heller ikke ord som nødvendigvis brukes i hverdagspråket til elevene. Jeg kjenner ikke konteksten de er plukket ut fra, siden jeg kun har notert meg enkeltord, og dermed er det til tider vanskelig for meg å slå fast om dette er essensielle ord for å forstå teksten eller ikke. Det er rimelig å anta med bakgrunn av min kunnskap om faget at *hårfager* og *æren* er vesentlige ord for teksten. Når det kommer til *Luva* vet jeg at det er et relevant ord fordi det står i teksten som leses høyt om Harald Hårfagre.

Tabell 2

Tilnavnet
Hårfager
Luva/lurvehodet
Æren

Byggverk

Når det kommer til fagspesifikke ord, er det en ulempe ved å skrive opp et og et ord (i noen tilfeller uttrykk). Å gjøre innsamlingen på den måten jeg har valgt blir det til tider vanskelig å avgjøre om det er et fagspesifikt ord eller ikke. Fagspesifikke ord er viktige når de brukes i forklaringen av fagord. Da kan de fagspesifikke ordene bli avgjørende for om elevene forstår fagordet, som igjen har betydning for om de forstår innholdet (Golden, 2009). Jeg ser ikke sammenhengen mellom ord i min innsamling. Når jeg studerer feltnotatene mine, finner jeg ingen fagord eller fagspesifikke ord som er forklart i begge økter, ingen repetisjon av betydningen av ordene eller begreper for den saks skyld.

Dro i viking ser jeg på som tre ord som til sammen gir mening som et begrep. Golden (2009) sier at et begrep kan være et ord, mens i andre tilfeller må det flere ord til. *Dro i viking* kan knyttes til samfunnsfag, og nærmere bestemt historie og vikingtida. *Tyder, tørnet, rykter* og *tenåring* var de øvrige ordene som ble forklart disse to øktene. I tillegg merker jeg meg 20 ord/begreper/uttrykk som ikke ble forklart, som jeg ikke vil karakterisere som fagspesifikke ord eller fagord, og som faller inn i kategorien hverdagsord eller tverrfaglige ord og begreper. Det er interessant å se bruken av språklige uttrykk i læreboken. *Holdt fast ved og komme på kant med* er uttrykk jeg ikke vil angi som fagspesifikke, men likevel kan det være en årsak til at teksten oppleves vanskelig for elever. 6. trinns læreren poengterte i sitt intervju, at slike uttrykk er vanskelige, spesielt for flerspråklige elever. (Intervjuene kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.)

I den ene økten ble det i felleskap lest høyt fra en side i læreboka Midgard. Elever som ønsker det, leser høyt, mens lærer stopper dem, forklarer ord og eventuelt gjentar det som ble lest. Han lot også elevene komme med sine forklaringer på ord i teksten, det ble som en samtale om teksten underveis i lesingen. Denne teksten handler om Harald Hårfagre. Hvorfor lærer velger å lese akkurat denne teksten høyt er et av spørsmålene jeg angir på at jeg ikke stilte han i intervjuet i ettertid. Kanskje var det fordi Harald Hårfagre er en så sentral skikkelse i vår historie eller kanskje var det fordi dette er en litt annerledes tekst i boka, i forhold til andre

tekster man finner i kapittelet. Teksten har verken kursivering av ord eller ordforklaring i ramme, slik lærerveiledningene lover at vanskelige ord skal fremheves. Ved å lese i felleskap har lærer muligheten til å være modell og vise hvordan de skal bruke strategier og fremgangsmåter. Selv om min observasjon ikke innebar å se på hvordan undervisningen foregikk, la jeg merke til at lærer alle først ba elevene se på illustrasjonen på siden, og at han stoppet opp underveis og forklarte ord som *Hårfager*, *Luva/ lurvehodet* og *fjord*. Et sosiokulturelt lærings syn er knyttet til samspill knyttet opp mot relasjonen mellom lærer og elev og elevene seg imellom (Brevik & Gunnulfsen, 2013), og når lærer her viser konkrete strategier for hvordan man møter en tekst, som ved at han starter å se på illustrasjonen til teksten, kan vi bruke Bruners teori om stillasbygging, og si at læreren bygger stillaser for elevene (Brevik & Gunnulfsen, 2013). Som jeg har nevnt tidligere, om vi på mine feltnotater, ser vi at det kun er 3 ord som blir forklart mens teksten leses i felleskap. 6 ord har jeg notert meg som ikke gjennomgås, *høvding* og *riker* er to av disse. Mener lærer at eleven kan disse ordene? Har han gjennomgått disse ordene tidligere? Tenker han at dette er ord elevene selv forstår ut fra konteksten? Dette er noen av spørsmålene jeg stiller meg i ettertid, og som jeg gjerne skulle stilt læreren, sett i ettertid. Lærer lar elevene komme med sine forklaringer og tolkninger på ordene, før han avkrefter eller bekrefter og utfyller svarene eleven ga. Dette er ikke noe jeg har notert meg, men som jeg likevel sitter igjen med etter observasjonen. Mathè (2015) mener at det er viktig at elevene lærer å bruke begrepene. Som vist tidligere sier både Heller (2014), Golden (2009) og Gunnulfsen og Bervik (2013) at det ikke nok å kunne ordet for å si at du kan det, du må kunne bruke begrepet bak for å si at du kan det. Ved å la elevene la elevene være deltagende i ordforklaringen, får elevene muligheten til å vise at de kjenner til begrepet bak. Det er selvsagt en svakhet med å jobbe slik som dette, og det er at det er bare et fåtall av elevene som får ordet. Altså et fåtall som faktisk får vist at (om) de kan ordet og begrepet bak. Som nevnt i et tidligere avsnitt er det ingen av ordene jeg har notert som ble forklart i begge øktene, og det kan diskuteres om lærer kan være sikker på at elevene kan ordet/begrepet etter kun en gjennomgang av det. Men dette er ikke fokus i min oppgave.

Tilnavnet har jeg som nevnt ovenfor valgt å kategorisere som et fagspesifikt ord. Det er snakk om konger, og tilnavnet til kongen. Det er blant annet snakk om Harald Hårfagre og hvorfor han får dette tilnavnet. Dette er noe jeg selv husker fra observasjonen, men ikke har feltnotater på. Dette viser noe av svakheten ved min måte å samle inn data på, og som gjør at jeg må stille meg spørsmålet om denne delen av innsamlingen min er valid.

4.4.1 Midgard 6. trinn, Vikingtida

I lærerveiledningen til Midgard 6 (Aarre, Flatby, Grøndland, & Lunnan, 2007) er det fremhevet noen ord og begreper i lærerveiledningen som er relevant til de ulike tekstene på sidene i læreboka. Som nevnt finner du i vedlegg 2, en tabell med oversikt over hvilke ord og begreper dette er.

I teksten du kan lese om Harald Hårfagre i Midgard 6 (Lunnan, Aare, Flatby, & Grønland, 2007), trekker ikke lærerveiledningen frem noen ord eller begreper. Selve teksten inneholder heller ingen ord i kursiv eller ord forklart i ramme, slik lærerveiledningen lover at vanskelige ord og begreper skal. Det er heller ingen av disse ord eller begrepene som er de samme som jeg har notert meg i min observasjon. Av ordene fra lærerveiledningen, er alle med unntak av et, substantiver. *Keiserriket Bysants* er for så vidt to substantiver som hører sammen. Ordene og begrepene fra lærerveiledningen er i høyeste grad relevante for vikingtiden, og alle kan sies å være fagord, eller fagspesifikke ord. *Hylle en konge* er det nærmeste vi kommer uttrykket i dette kapitlet. *Konge* i seg selv vil man kanskje ikke tenke på som et fagord, men fordi det i dette emnet i samfunnsfag handler om blant annet ulike konger Norge, eller deler av Norge har hatt, kan vi kalle det et fagord. Å være konge på den tiden, innebar dessuten noe annet enn det å være konge gjør i dag.

Teksten barna leste sammen med lærer het *Harald Hårfagre – kongen som lot håret gro*. På denne siden finner vi en tekst og en illustrasjon. Illustrasjonen er en tegning av det som nok skal være Harald Hårfagre og Gyda. Det er ingen bildetekst, og vi må lese teksten for å forstå at det er disse to vi ser på illustrasjonen. Ser jeg på de paratekstlige elementene i teksten, finner jeg overskrift. (Jeg finner som sagt heller ingen ord i kursiv, slik som det står i lærerveiledningen at vanskelige ord og begreper skal stå i. Det er heller ingen ord som er forklart i egen ramme i teksten)

Når det kommer til kjennetegn på at det er en fagtekst, i lys av kjennetegnene som Brevik og Gunnulfsen (2013) skriver om, er det færre av dem i denne teksten, enn i teksten om Europa som jeg vil se nærmere senere i kapittelet. Jeg finner avsnitt, men ingen underoverskrifter, kun en overskrift for hele teksten. På side 108 i boka, altså siden før teksten jeg nå skriver om, er det to overskrifter. Den første med stor skriftstørrelse, og den neste med liten skriftstørrelse, men med såkalt fet skrift. På teksten om Harald Hårfagre er overskriften midt i mellom hva størrelse angår, og skriften er ikke uthevet på noen måte. Jeg har ikke klart å finne svar på hvorfor det er slik ved å studere lærerveiledningen. Teksten i forkant kan ses i sammenheng med teksten på side 109 slik jeg ser det. Teksten omhandler Snorre Sturlason og hans skildring av hvordan Norge ble styrt i vikingtida. I den teksten nevnes dronning Ragnhild som har en drøm. I historien om Harald Hårfagre kommer det fram at Ragnhild fikk en sønn, og at dette er Harald, senere kjent som Harald Hårfagre. Det er likevel ikke slik at det er lett å forstå at tekstene henger sammen ved første øyekast.

Teksten starter med mye informasjon om vikingtida og hvordan Norge var delt opp, før teksten går over til å inneholde det Snorre Sturlason forteller om forholdet mellom Harald og Gyda, og hvorfor han ikke klippet håret. Her er det direkte tale, noe som er utypisk en fagtekst. Snorres fortelling kan vi heller ikke fastslå er fakta, så her kan vi si at elevene møter en skjønnlitterær del. Det er noen faglige ord eller fagspesifikke ord her, slik som *vikingtida*, *rike* og *slaget*, men aller mest fremstår teksten som en historie om hvordan Harald Hårfagre fikk Gyda som kone.

Selv om elevene kan lese ordene, betyr det ikke at de kan forstå innholdet i teksten. Tekstene blir mer og mer akademiske oppover i skoleløpet, og man kan ikke lenger støtte seg på det muntlige språket (Brevik & Gunnulfsen, 2013). Hvorfor lærer velger å lese denne teksten med elevene, spurte jeg dessverre ikke om i intervjuet. Kanskje kan det være fordi Snorre Sturlason er en viktig historisk kilde. Selv om jeg har kommet fram til at dette ikke er tekst med veldig mange kjennetegn som viser at det er en fagtekst, inneholder den likevel sine kjennetegn. Tønnesen og Bjorvand (2002) beskriver elevenes møte med multimodale tekster i lærerbøker som krevende. Dette er tekster som krever mange ulike lesestrategier. Engen (2008) peker på viktigheten med systematisk jobbing med faglige tekster for å hindre at stagnasjon inntreffer

på mellomtrinnet. Som lærer må man «...lenge legge til rette for et samarbeid som demonstrerer de tolkningsferdighetene elevene skal overta», skriver Engen (2008, s. 14). Kanskje falt valget på denne teksten nettopp fordi det er en litt utypisk tekst som elevene trengte hjelp til å lese? (Jeg stilte dessverre ikke spørsmål om valg av tekster i undervisningen) Jeg kan ikke huske at lærer påpekte at dette var en utypisk tekst, og hva som gjorde dette. Motivasjon er en avgjørende faktor innenfor leseopplæringen, og det å lykkes med å lese fagtekster er avgjørende for den faglige motivasjonen (Tønnessen & Bjorvand, 2002). Grabes (2009) har ifølge Brevik og Gunnulfsen (2013) tre faktorer som er avgjørende med tanke på motivasjon og lesing, og den ene er at det legges til rette for samarbeid om lesing med medelever og lærer. Jeg har ikke undersøkt og vil heller ikke hevde at denne læreren har motivasjon og stagnasjon i tankene, når han velger å lese fagteksten i fellesskap med elevene, men jeg kan heller ikke hevde det motsatte. Jeg vil ikke hevde at forfatterne av teksten har forenklet teksten ned til hverdagspråk, men at språket er forenklet fra *Heimskringla*, som den opprinnelig er hentet fra, det er sikkert.

Nå vil jeg se nærmere på mine notater i temaet Europa, og på hva lærerboken Midgard og lærerveiledningen vektlegger i dette emnet.

4.5 Europa

I de to øktene jeg observerte undervisningen om Europa ble det i fellesskap lest en side i læreboka. Denne siden vil jeg se nærmere på, etter å ha presentert mine notater fra disse to øktene.

Jeg fikk med meg starten på tema Europa på 6. trinn. To økter på en klokke time var det jeg fikk med meg. Her forklarer lærer 7 ord jeg mener er fagord, og disse ser du i tabell 3 her.

Tabell 3

De britiske øyer
Geografi
EU
Fjellkjede
Kanal
Areal
Nord- Norge

Her var det i tillegg relativt mange ord som ikke ble forklart, som jeg har valgt å sette inn i kategorien fagord. Det var ordene og begrepene *hovedstad*, *landskap*, *europiske sletta*, *næringsvei*, *republikk*, *gamle kongerike Skottland*, *delvis selvstyre* og *parlament*. Jeg har valgt å sette opp *delvis selvstyre* under denne kategorien, selv om det består av to ord. Eventuelt kunne jeg satt opp *selvstyre* som fagord i geografi, mens *delvis* kunne vært tolket til et fagspesifikt ord, et ord som da vil ha vesentlig betydning for teksten og for at ordet *selvstyre* skal forstås riktig i denne sammenheng. Jeg tenker at *delvis* er vesentlig i denne sammenheng, fordi det er en vesentlig forskjell på å ha *selvstyre*, og det å ha *delvis selvstyre*, og som Golden (2009) slår fast, så må det av og til mer enn et ord til for kunne si at det er et begrep. Øyer står oppført som et av ordene og begrepene lærerveiledningen mener man skal ha fokus på (se vedlegg 2). Lærer forklarte *de britiske øyer*, og hvorfor det heter *øyer* ble forklart i den sammenheng. *Areal* står oppført både som et ord lærer forklarte, og som ord i lærerveiledningen. Nedenfor ser du i tabell 4 oversikt over de ordene lærer ikke forklarte, men som jeg mener kan settets inn i kategorien fagord.

Tabell 4

hovedstad
Landskap
Europeiske sletta
Næringsvei
Republikk
Gamle kongerike Skottland
Delvis selvstyre
Parlament

Jeg velger å kalle de forklarte ordene *temperatur*, *målestokk*, *utsnitt* og *oversvømt* for fagspesifikke ord. Det kan diskuteres om jeg skulle valgt å sette opp noen av dem som fagord, men jeg skal forklare hvorfor jeg har valgt å sette dem opp som fagspesifikke. For eksempel tenker jeg at *målestokk* er et ord vi møter oftere enn kun i geografi. I skolesammenheng møter vi det også i matematikk og i naturfag. *Utsnitt* kan vi møte i kunst og håndverk og i matematikk (sirkelutsnitt for eksempel). *Temperatur* kan også forekomme i naturfag og matematikk (i tillegg til at vi jo til stadig er opptatt av været og temperaturen ute for vår egen del). Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, er dette et ord som kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger som blant annet Holum (2015) skriver er ord som kan forekomme i mange fag, og som kan ha litt ulik betydning i de ulike fagene. *Variasjon* og *fattigdom* er de to ordene jeg regner som fagspesifikke ord som ikke ble forklart. *Næringsvei* blir nevnt i lærerveiledningen, men lærer bruker ordet uten å forklare det.

I tabellen er det ikke et ord som ble forklart i timen, og som også er fremhevet i lærerveiledning. Det kan bety at lærer og forfatterne av lærebok og lærerveiledningen ikke har samme oppfatning av hvilke ord det bør fokuseres på. Det kan også bety at lærer er sikker på at elevene kan ordene lærerveiledningen fremhever.

Lærer forklarer ordet kolon. Det kan virke rart om man bare ser på feltnotatene mine. Fordi jeg selv overvar timen, vet jeg at kolon ble forklart, fordi lærer selv hadde skrevet kolon på en PowerPoint han viste, og forklarte hvorfor det sto der. I Kunnskapsløftet (Saabye, 2013) er lesing og skriving to grunnleggende ferdigheter, og lærere uansett fag har et ansvar i forhold til disse ferdighetene. At kolon ble forklart, viser at det er fokus på mer enn bare selve temaet i samfunnsfag.

I de to øktene jeg overvar, var flertallet av ordene som ble forklart fagord, 7 totalt. I øktene om Europa noterer jeg meg fire fagspesifikke ord som ble forklart. Da har jeg ikke telt med *delvis* i *delvis selvstyre* som jeg drøftet tidligere. Det er med andre ord et flertall av fagord som blir forklart, men likevel kan man ikke si at de fagspesifikke ordene blir glemt. I en av øktene på temaet om Europa, ble det lest en side fra læreboka i felleskap. Jeg vil derfor se nærmere på denne siden i læreboka Midgard, i tillegg til å se på lærerveiledningens fokus på ord og begreper.

4.5.1 Midgard 6, Europa

I «Vår verdensdel» i Midgard 6 (2007) som tar for seg Europa er 38 ord og begreper fremhevet i lærerveiledningen. Av disse ordene har jeg notert meg ordene *kanal* og *areal* som ord som blir nevnt i timene jeg observerte. *De britiske øyer* har jeg notert meg, mens *øyer* står som ord og begreper i lærerveiledningen. Ordene jeg presenterer ovenfor er ord for hele kapittelet om Europa og i og med at jeg kun overvar to økter med dette temaet, er det naturlig at mange av disse ordene ikke ble nevnt.

Side 38 i læreboka omhandler den vestlige delen av Europa, og denne siden leses i felleskap i den ene økten jeg overvar. Dette er en side som er merket med gul, den delen som ifølge lærerveiledningen er den mest omfangsrike. *Det vestlige Europa* er det eneste ordet/begrepet som lærerveiledningen trekker fram under sin oversikt over ord og begreper på denne siden. *Næringsvei* er som sagt et ord som blir nevnt i undervisningen, men ikke forklart av lærer.

Både i kapitlet om Europa og om vikingtiden er det få av ordene og begrepene som står fremhevet i lærerveiledningen som lærer velger å fokusere på. Hvorfor det er slik kan jeg bare spekulere i. Lærer selv sier i intervjuet at han bruker erfaringen sin når han velger hvilke han skal ha fokus på. Det fokuset er tydeligvis ikke likt som lærebokforfatternes fokus. Det er mange ord å fokusere på i en slik tekst. Læreren sitter inne med mye undervisningserfaring og han kjenner elevene sine. Lærebokforfatterne kjenner ikke elevene. Som lærer bruker jeg lærerveiledningen som en støtte, men velger som 6. trinns læreren selv ut ord jeg vil fokusere på. Det er ikke nødvendigvis de ordene som lærerveiledningen har fremhevet. Spesielt etter at jeg begynte å jobbe med minoritetsspråklige elever har jeg blitt mer bevisst på å forklare de ord og begreper som man må forstå for å kunne forstå fagordene, og jeg har innsett i arbeid med denne oppgaven, at det er de fagspesifikke ordene. Det er ikke bare de minoritetsspråklige elevene som drar nytte av dette, jeg erfarer at det er mange etnisk norske elever som mangler begrepene man kanskje forventer at de kan. Det er viktig å kjenne sine elever og vite hvor skoen trykker, og på det området kommer læreboka og lærerveiledningen til kort. Det å møte eleven på deres nivå må til om man skal kalle det tilpasset opplæring. For å få til dette må man jobbe systematisk over tid der lærer legger til rette for samarbeid og fungerer som stillasbygger når elevene skal lære seg å lese fagtekster (Engen, 2008).

Det er stor forskjell på hvor mange ord og begreper lærerveiledningen velger å fremheve under hvert kapittel. Det er langt flere ord som presenteres under kapitlet om Europa, enn i for eksempel vikingtida. Hvorfor vil bare bli spekulasjoner. Kapitlet om Europa er omfangsrikt og inneholder for eksempel beskrivelse av land, næringsvei, inntekter, befolkningsstørrelse, styresett og turisme, og det kan være noe av forklaringen.

Når det kommer til kjennetegn på fagtekst, har jeg i teoridelen valgt å presentere illustrasjonen Brevik og Gunnulfsen (2013) bruker, og det er den jeg nå vil bruke for å se på teksten som ble lest i felleskap. Teksten står på side 38 i Midgard (Lunnan, Aare, Flatby, & Grønland, 2007) og har som overskrift *Liten verdensdel- store variasjoner*. Siden er illustrert med et bilde av Paris som dekker nesten halve siden. Bildet har også en bildetekst. Helt øverst på siden finner vi fire flagg. Hvis vi blar i boka, ser vi at hele kapittelet har kart øverst på sidene. Disse kartene tilhørere landene i Europa. Ser vi på de kjennetegnene som kommer under *Ord og uttrykk* i illustrasjonen til Brevik og Gunnulfsen, vil jeg si meg enig i at teksten er konkret, den er uten metaforer, språkbruken er nøytral og teksten inneholder faguttrykk. Under *Skrift og tegn* finner vi ingen uthevede ord, som er et kjennetegn. Dersom jeg var fagbokforfatter ville jeg vurdert å sette noen av ordene i kursiv. Ord som *næringsvei* og *industri* for å nevne to. Det som stemmer godt med denne teksten, er at det er lite dirkete tale og få (ingen) utropstegn. Når det kommer til innholdsdelene av kjennetegn, så stemmer det at dette er en ikke skjønnlitterær tekst. En fagtekst er objektiv og gir kunnskap skriver Brevik og Gunnulfsen (2013), og det kan se ut som det stemmer med denne teksten. At teksten har ett emne, står som et kjennetegn. Det er for så vidt sant at temaet på siden er Vest- Europa, men i tillegg til å beskrive landskapet i denne delen av Europa, er det også et avsnitt som omhandler industri og arbeidsplasser. Det stemmer altså at temaet er Vest- Europa, men samtidig er det ulike temaer innenfor dette igjen. *Avsnitt* er et kjennetegn. På denne siden finner vi to avsnitt. Disse to avsnittene har egne underoverskrifter. *Liten verdensdel – store variasjoner* er overskriften for hele siden. *Vest i Europa* og *Folk bor tett i tett* er de to underoverskriftene man finne på denne siden. Jeg har forsøkt å finne svar på hvorfor det er ulik font og skriftstørrelse på de to underoverskriftene, men har ikke lyktes i å finne svar på dette i lærerveiledningen eller i læreboken. Det er med andre ord mange kjennetegn på en fagtekst på denne siden i Midgard. Den har blant annet illustrasjoner, er konkret, inneholder fakta, underoverskrifter og gir kunnskap.

Da jeg startet på denne oppgaven vurderte jeg å undersøke den leksikalske tettheten på flere tekster i læreboka. Dette innså jeg ble for omfattende med tanken på oppgavens omfang, men jeg har regnet ut den leksikalske tettheten teksten på side 38 i Midgard 6. Den kom på 65,9 prosent. Det er med andre ord en høy andel innholdsordene i denne teksten. Det kan tyde på at det er mange ord å ta tak i når man leser teksten. Leksikalsk tetthet er som nevnt tidligere

en måte å måle mengden innholdsordene i teksten Det er ord som oftest defineres som substantiv, verb, adjektiv og adverb (Golden, 2009).

Denne teksten er med andre ord en mer typisk fagtekst enn den som ble brukt i undervisningen og vikingtiden. Det er en tekst med mye informasjon, noe som også den leksikalske tettheten viser. Jeg vil nå se nærmere på innsamlingene på 5. trinn. Jeg starter med temaet *Hellas i antikken*.

4.6 Hellas i antikken

5. trinns første tema når jeg var inne og observerte, var *Hellas i antikken*. Jeg observerte dette kun en økt på en klokke time. Jeg noterte ni fagord som ble forklart, og et fagspesifikt ord. Fire fagord som jeg noterte ble ikke forklart, (*eneherskere, slaver, gladiator og Tellus*) og seks fagspesifikke ord (*utnevne, tok makten, Kristi fødsel, jordbruket, opphavet og forfulgt*). Et av disse vil kunne gå inn under kategorien tverrfaglige og uttrykk, det er *tok makten*. Nok en gang er tendensen den samme som teorien viser, at fagordene vies størst oppmerksomhet. Her er tabell 5, med oversikt over fagordene og begrepene som ble forklart.

Tabell 5

Romerriket	Keiser
Latin	Opprør
Romertall	Brennmerket
Konsul	Akvedukter

Allianser	
-----------	--

Jeg har oppført *Tellus*, *enehersker*, *slave* og *gladiator* som fagord som ikke blir forklart. (*Tellus* var en gudinne i gresk mytologi) Av fagspesifikke ord, har jeg kommet fram til at det kun var ordet *pest* som ble forklart.

Også her registrerer jeg ord som jeg også ville notert som fagspesifikke i KRLE- faget. Jeg noterte meg 10 ord og begreper som ikke ble forklart, derav fire uttrykk som ikke ble forklart, og som jeg ikke kan si er fagspesifikke eller fagord. Dette var *frie menn*, *kjøpe seg til* og *bryter sammen og minst en*. Det kan diskuteres om jeg skal før opp *minst en*, men av erfaring er slike ord som sier noe om mengde eller forhold utfordrende for mange, og jeg valgte derfor å skrive det opp. *Minst* kan jo forstå som den yngste, og får da en helt annen betydning enn det blir om man setter *en* bak. Hvis vi ser uttrykket *bryte sammen*, og tenker oss at en elev som møter dette for første gang, kan vi tenke oss at eleven kan forsøke å finne mening ved å se på ordene hver for seg, *bryter* og *sammen*. Golden (2009) skriver som nevnt tidligere at ord med ulik betydninger kan oppleves vanskelig. *Bryter* kan både forstås som en innretning man blant annet bruker for å skru av og på strømmen med og som en idrettsutøver. Det kan komme av verbet *å bryte*. *Sammen* kan forbindes med fellesskap, *henge sammen*, *høre sammen* eller *gå sammen*. Når jeg ser på ordet *sammen*, slår det meg at dette er et ord som brukes i mange uttrykk, og ikke alle er like selvsagte. To andre uttrykk med ordet er *Ta seg sammen* og *pakke sammen*. Det er ikke rart at Holum (2015) er en av de som slår fast at dette er ord og uttrykk som kan være vanskelig for elever, spesielt for elever med norsk som andrespråk. Uttrykket *bryter sammen* blir abstrakte, og vanskelig å skjønne, og det er lett å skjønne at en elev kan tolke teksten feil dersom han eller hun tolker ordene i uttrykket hver for seg.

Lærer her bruker lite lærebok, de ser film, det brukes PowerPoint og de bruker vanlig tavle. Læreren fortalte i intervjuet at GNO- lærer (lærer for de med grunnleggende norsk) spilte en viktig rolle når det gjaldt å gjennomgå temaene på forhånd. Det kan virke som hun merker lite til problematikken som blant annet Beggreen, Sjørland og Alver (2013) tar opp, om at fagspesifikke ord kan være ukjente for elever med norsk som andrespråk. Men hvis dette er

årsaken til at lærer velger bort å forklare fagspesifikke ord, kan dette bli et problem for norske elever som ikke kjenner til ordet. Som Heller (2014) skriver, er det store forskjeller på ord- og begrepskunnskapen til 6-åringene når de tropper opp på skolen første skoledag. Det er derfor nærliggende å tro at dette vil øke oppover i skoleløpet.

4.7 Samene, 5 trinn

Samene som også var tema under min observasjon har ikke noe eget kapittel i Midgard 6, men omtales i kort i kapitlene *Naboene i nord* og *Middelalderen i Norge*. Jeg har ikke noen ord og begreper fra læreboka å sammenligne med.

På dette trinnet tok det relativt lang tid før undervisningen kom i gang. Det tok tid før elevene kom på plass, og lærer måtte rydde opp i ting som hadde skjedd i friminuttet før undervisningen kunne starte. Dette gjorde at selv om økta i utgangspunktet var en klokke time, ble den kortere. Lærer ga også uttrykk for at hun hadde ulik undervisning etter hvilken gruppe hun hadde. Hun ga uttrykk for at dette var på grunn av adferd, og at det ikke hadde noe med for eksempel elever med særskilt norskundervisning. Jeg la ikke merke til markant ulik undervisning i øktene om samene, det var gjennomgang i fellesskap før de arbeidet med å plassere aktuelle steder som hadde med samene å gjøre på kart og skriving av faktasetninger.

Jeg observerte to grupper på samme trinn, samme dag. Målet for undervisningen var derfor det samme, og undervisningen skulle i utgangspunktet være nokså lik, med samme mål for timen. Undervisningsmåten, hvordan og hva som ble gjennomgått var likt etter det jeg observerte. Jeg noterte meg totalt 6 fagord som ble forklart i disse timene. Nedenfor har jeg satt disse inn i tabell 7.

Tabell 7

Sameland*
Kilder*
Sameting*
Nasjonaldag
Joik
Skaller*

Det er interessant her å se på ordene jeg har merket med * i tabellen, og de jeg ikke har merket. Ordene med * ble forklart i begge øktene, dette var *Sameland*, *kilder*, *sameting* og *skaller*. Det var som sagt to ulike grupper, som fikk samme undervisning (samme tema og samme læremidler), likevel ble kun tre ord forklart i begge økter. Jeg noterte ikke de samme fagspesifikke ordene i begge øktene, ei heller andre ord. Det ble generelt gjennomgått færre ord andre økten, og det er noe jeg angrer på at jeg ikke spurte lærer om i ettertid. En grunn kan være at lærer opplevde det slik at den første gruppen kunne dette greit, og at det derfor ikke var nødvendig å gå gjennom dette med den andre gruppen, eller at den andre gruppen var språklig sterkere og at hun derfor ikke gikk gjennom ordene. Men dette spurte jeg dessverre ikke om, og det blir derfor bare spekulasjoner fra min side.

Av fagrelaterte ord som ble forklart, noterte jeg meg *kilder* og *landområde*. Videre noterte jeg meg ordene *arrangement* og *vertskap* som ord som ikke ble forklart. *Plagiat* ble kun forklart for den ene gruppa. *Plagiat* er ikke et ord jeg forbinder med temaet samer, men med kildekritikk og samfunnskunnskapsdelen av faget derimot. Også her er tendensen at fagordene har størst fokus, men det er likevel fagspesifikke ord som vies oppmerksomhet.

Jeg ser i dette temaet at teorien rundt fagord også her stemmer. Det er disse som det vies mest tid til i undervisningen. Likevel er det ikke slik at fagordene glemmes helt, men de forklares i mindretall, slik som i de andre emnene. Nå vil jeg se nærmere på intervjuene jeg gjorde med lærerne.

4.8 Intervju med lærerne

Jeg valgte som nevnt i metodekapittelet et delvis strukturert intervju, og føler det fungerte godt. Jeg renskrev notatene mine rett etter intervjuene. GNO- elevene begge lærerne snakke om, er de elevene som har særskilt norskopplæring, det er en del av de flerspråklige elevene på trinnene som har fått dette tilbudet. Intervjuene ble gjort i på et avtalt tidspunkt etter at observasjonene var gjort.

Jeg vil nå presentere intervjuene med lærerne, og deretter kommentere dem.

4.8.1 Lærer 5. trinn

Det første jeg spurte om var om lærer tenkte gjennom på forhånd hvilke ord og begreper hun skulle forklare elevene og hvorfor hun valgte akkurat de hun forklarte. Hun svarer at hun gikk igjennom hvilke begreper elevene burde kjenne til og valgte (som oftest) de ordene som Midgard hadde sett seg ut, og eventuelt andre ord og begreper som kunne være vanskelige.

Jeg spurte deretter om det var noen deler av samfunnsfagsfaget som er vanskeligere å undervise i enn andre deler, om hun tenker på ord og begreper. Hun svarer da at geografi og historie er det som oppleves enklest. Hun bruker kartene i klasserommet aktivt, søker opp

personer og kart på internett som hun bruker. YouTube brukes også som visuell støtte, kunne hun fortelle. Det vanskeligste med tanke på ord og begreper er når det kommer til samtidstemaer, folkeskikk, lover og regler. Hun sier ikke jeg, men vi når hun forteller at *vi jobber med ord og begreper fortløpende*, og forteller at hun gjør det ved for eksempel å spørre om noen vet hva ordene i boka betyr.

Når jeg spurte om det var noen grupper elever som hadde noen spesifikke utfordringer i samfunnsfagundervisningen, GNO- elever eller andre, svarte hun at hun ikke merket noe til at elever hadde problemer med forståelsen i faget. Hun fortalte at en egen lærer på trinnet jobbet med temaene på forhånd med GNO- elevene. I tillegg har hele trinnet begrepsark der også ord fra samfunnsfag er med. Hun har inntrykk av at dette er en styrke for forståelsen av faget. Hun fremhever også klassediskusjonen som viktige, der alle kan delta. Det hjelper elevene til å forstå hovedinnholdet..

Mitt siste spørsmål dreide seg om læreboka i faget, Midgard. Jeg spurte om hun opplevde nivået som riktig for elevene. Jeg spurte også hvorfor hun ikke brukte boka så mye i de øktene jeg observerte. Hun svarte at hun godt likte Midgard som læreverk, men at hun supplerte med PowerPoint og klipp fra for eksempel YouTube. Hun sa hun opplevde elevene som veldig opptatt av det visuelle, og det var derfor hun ønsket å fange deres oppmerksomhet og engasjement med å ty til slike medier. Hun mente det var ekstra viktig for elever med GNO-bakgrunn. Da jeg observerte brukte hun PowerPoint fra Statped, de har mange fine man kan bruke i det emnet kunne hun fortelle. Midgards inndeling etter vanskelighetsgrader tar hun ikke spesielt hensyn til. Hun forklarte dette med at hun uansett må favne det hun kalte høyt og lavt presterende elever, i tillegg til GNO- elevene i øktene. Hun fortalte også at hun ikke forholdt seg til ord og begrepene i lærerveiledningen, men at hun brukte ordene i kursiv og i faktabokser i læreboka. Hvis du har en engasjerende time, får du med deg flere elever, og med så mange fengende temaer som det er i samfunnsfag, bør det gå bra, påpekte hun. Hun påpekte også hvor viktig det var med førgjennomgangen GNO- elevene fikk. En slik gjennomgang avhenger av GNO- lærer og morsmållærer fortalte hun. Hun fortalte også at hun måtte variere undervisningen sin noe på grunn av sammensetningen av elever hun har. Dette hadde som regel ikke noe med GNO- elever å gjøre, påpekte hun, men heller adferd.

Læreren på 5. trinn sier i intervjuet at hun supplerer med PowerPoint og film i sine økter, i tillegg til å bruke Midgard. I timene jeg observerte, var det heller slik at Midgard ble supplementet, og kun brukt når de skulle svare på noen oppgaver, mens film og PowerPoint ble flittig brukt. Lærer hevder hun spør elevene om betydningen av ord fortløpende i timen, og det stemmer overens med det jeg observerte. Dette kan gi en bekreftelse på om de kan ord og begreper, samtidig kan man spørre om det er tilstrekkelig å gjøre det på den måten. Vil elevene kunne ordet og anvende det neste gang de møter ordet? Dette er ikke noe jeg har undersøkt i min undersøkelse, og kan derfor ikke gi svar på dette. Lærer forteller om felles begrepsark for hele trinnet, og om gjennomgangen GNO- elevene får av temaet før de møter det i samfunnsfagstimen. Dette vitner om at lærerne på trinnet har en felles forståelse for viktigheten av ord og begreper. Om det er riktig måten å gjøre det på, og om det har noen effekt kan ikke min undersøkelse svare på, men det gjør jo at elevene møter ordene flere ganger. Når hun sier hun ikke merker noe til at elever har problemer med forståelsen i faget, spør jeg meg i ettertid om hvordan hun er sikker på dette. Jeg vet ikke om hun kontrollerer dette på noen måte. Spørsmålet er om hun bevisst på hvor store variasjoner det kan være på elever med tanke på elevers ordforråd. Når en språksterk seksåring kan 20 000 ord, mens en språksvak kan ned mot 5000 ord, er det nærliggende å tro at dette også gjelder oppover i klassetrinnene. I tillegg kan man ha elever som kommer til Norge og begynner på et høyere trinn uten å kunne et ord norsk (Heller, 2014). Det er rimelig å tro at det på dette trinnet også er store variasjoner, og man kan spørre seg om felles begrepsark og gjennomgang på forhånd for noen elever er nok.

Nå vil jeg se nærmere på intervjuet av læreren på 6. trinn.

4.8.2 Lærer 6. trinn

Det første jeg spurte læreren på 6. trinn om, var om han hadde tenkt ut på forhånd hvilke ord og begreper han forklarer elevene, og hvorfor han velger de han velger. Han begrunnet valget

med erfaring og kunne fortelle at han ikke var like bevisst på dette før, som han var nå. Han har vært igjennom akkurat de samme temaene med trinn tidligere. Han fortalte at han merker spesielt at GNO- elevene og andre begrepsfattige barn synes det er vanskelig med uttrykk i språket, og trakk fram *medaljens bakside* som eksempel.

Jeg spurte også om det var noen del av samfunnsfagundervisningen som var vanskeligere å undervise i enn andre deler, med tanke på ord og begreper. Han trakk da fram samfunnsfagdelen, og nevnte politikk og domstol innenfor den igjen. Han fortalte også at det var utfordrende å se sammenhengen i historie, at det var komplisert med mange ord og mye informasjon.

Når vi kom til spørsmålet om hva han syntes om læreverket, svarte han at han likte Midgard godt. Han ga uttrykk for at han syntes lærerboka var god med tanke på begreper. Han trakk fram at man kunne finne sentrale begreper i kursiv. Faktabokser som syntes han også var nyttige. Han fortalte at han benyttet seg mye av den, og supplerte med andre ting, som filmklipp og kart. Spørsmålet ledet videre til å snakke om hvilket tema det var spesielt morsomt å undervise i, og svaret var historie. Han påpekte at da var det viktig å kunne noe ut over boka. Det fenger og det gir elevene noe å hekte stoffet på. Man må vise at man selv synes dette er spennende.

Lærer trekker fram erfaring som en viktig for å vite hvilke ord og begreper man skal fokusere på. Han bruker lærerboka mer i øktene jeg observerte, enn lærer på 5. trinn, og han bekrefter selv at han liker boka godt og bruker den mye. Han er også bevisst på GNO- elevene, men nevner ikke noe om begrepsark på trinnet eller om GNO- elever får gjennomgang av stoff på forhånd. Han trekker fram uttrykk som *medaljens bakside* som en utfordring for GNO elever og begrepsfattige elever, og likevel finner jeg flere slike uttrykk på listen min over ord og begreper som ikke ble forklart i øktene hans, deriblant *sikkert øye for* og *komme på kant med*. Jeg vet at denne skolen har mange elever med annet morsmål enn norsk, men jeg vet ikke hvor stor andel det er. Jeg vet heller ikke andelen på 6. trinn, og heller ikke om det var noen i gruppen da jeg observerte.

Ideelt sett skulle jeg hatt et intervju i etterkant av øktene, men tidsmessig var ikke dette mulig. Jeg har tenkt i ettertid, når jeg sammenligner feltnotatene, med intervjuene, at jeg burde hatt tid til å se nærmere på ordene jeg noterte, i forkant av intervjuene, for å sikre at det hadde fungert som triangulering. Det hadde vært interessant og relevant å stille noen spørsmål rundt hvorfor enkelte ord ble forklart, og hvorfor de ikke ble forklart.

Jeg vil nå forsøke å oppsummere de to intervjuene mine i lys av problemstillingen og teoriene jeg har valgt å fokusere på. Jeg vil deretter se på metodevalgene jeg gjorde og om jeg oppnådde det jeg ville med mine undersøkelser.

4.8.3 Oppsummering av intervjuene

Begge lærerne virker bevisste på hvilke ord og begreper de skal ha fokus på. 6. trinns læreren gir erfaring som forklaring på hvilke ord og uttrykk han velger å bruke tid på. 5. trinns lærer bruker som nevnt både Midgard lærerbok og lærerveiledning når hun ser gjennom temaet på forhånd, men bruker kun ordene i kursiv og i faktaboksene for å finne hvilke ord og begreper elevene bør kjenne til. Hun gir også uttrykk for å være godt fornøyd med begrepsarkene som brukes på hele trinnet, der også ord fra samfunnsfag er med. Læreren på 5. trinn trekker også fram hvor nyttig det er at GNO- elevene får gjennomgang med egen lærer på forhånd.

Begge lærerne uttrykker at de er fornøyd med læreverket. 6. trinns læreren er fornøyd med at vanskelige ord står i kursiv og faktabokser. Jeg hadde ikke sett på lærerveiledningen før intervjuene. Hadde jeg gjort det, hadde jeg ønsket å spørre om hva de synes om ord og begrepene som påpekes der. Lærer på 5. trinn sier rett ut at hun ikke bruker listen lærerveiledningen har. Det virker på meg som 6. trinns læreren heller ikke bruker disse, da jeg finner få ord av de ordene som blir forklart, som samsvarer med på lærerveiledningen ramser opp.

Skulle jeg gjort intervjuene om igjen, ville jeg vurdert å ha med listen over ordene og begrepene lærerne forklarte og ikke forklarte. Det ville vært interessant å høre begrunnelsen for hvorfor de velger ordene de velger, selv om intervjuet ga noen svar. Jeg kunne også ha spurt 6. trinns læreren om hvorfor han ikke forklarte uttrykkene jeg har nevnt tidligere, når han er så bevisst på at disse er en utfordring for en gruppe elever. I og med at jeg ikke har vært med i alle undervisningsøktene for et tema, vet jeg heller ikke om noen av ordene jeg har notert som ikke forklart, er forklart ved en tidligere anledning.

Jeg opplever lærerne som ærlige ovenfor meg. De vet at fokuset mitt er på ord og begreper og jeg kan ikke utelukke at de svarene de gir er svar de tenker jeg vil ha. De svarte raskt og de utdypet gjerne mer, og besvarte på den måten spørsmål jeg egentlig hadde tenkt å stille. Intervjuene har fungert godt for meg som supplement til observasjonene, men jeg skulle ønske jeg hadde brukt ordene i notatene mine i intervjuene. Det er som nevnt tidligere nærliggende å tro at trianguleringen ville fungert enda bedre. Men jeg er i ettertid veldig positiv til å bruke intervju i tillegg til observasjon. Det fungerer godt sammen, Det var ikke mulig å få til intervjuer samme dag som observasjonen. Intervjuene ble gjort på et avtalt tidspunkt etter at observasjonene var foretatt. I ettertid ser jeg at jeg ville fått mer ut av intervjuene om jeg hadde sett gjennom ordene som ble forklart og ikke på forhånd, og kunne stilt spørsmål rundt hvorfor akkurat disse ble forklart og ikke. Nå vil jeg oppsummere funnene jeg har presentert i dette kapitlet.

4.9 Oppsummering av funnene

Jeg har i dette kapitlet presentert mine feltnotater og intervjuer med lærere. Jeg også sett nærmere på læreboka trinnene bruker. Nå vil jeg se nærmere på hvilke svar disse har gitt meg,

I teoridelen presenterer jeg fagord og fagspesifikke ord, og viser til litteratur som slår fast at fagord har et stort fokus i undervisningen, mens de fagspesifikke ordene kan by på problemer

fordi de ikke forklares. Mine feltnotater viser samme tendens. Hele $\frac{3}{4}$ av ordene som forklares i undervisningen er fagord. $\frac{1}{4}$ er fagspesifikke ord. Det er positivt at fagspesifikke ord forklares, men det er i for liten grad til at jeg kan si at min undersøkelse viser noe annet enn blant annet Golden (2009) og Berggren, Sjørland og Alver (2013) har kommet fram til. Jeg får inntrykket av at lærerne har et bevisst forhold til hvilke ord og uttrykk de skal forklare. Likevel viser altså min undersøkelse at de har et lite fokus på de fagspesifikke ordene.

Ord og uttrykk som *kommer på kant med* og *sikkert øye for* blir i liten grad forklart i undervisningen. Dette er jeg selv har tatt som en selvfølge i noen tilfeller, fordi jeg selv vet betydningen av dem, men som elever som ikke kjenner til dem, kan tolke feil. Hvis de forsøker å finne mening ved å tolke et og et ord kan man risikere at hele meningen med (for eksempel) teksten ikke gir mening.

Lærerne bruker ikke nivådelingen i læreboka (5. trinns læreren sier selv hun ikke gjør det, men jeg ser heller ikke noe til dette hos 6. trinns læreren), og de bruker bare delvis hjelpemidlene de har med tanke på ord og begreper. De gir uttrykk for at de bruker ordene i kursiv og faktaboksene i læreboka, men ikke ord og begrepene som er fremhevet i lærerveiledningen. Et spørsmål som har reist seg hos meg er om de klarer å sikre seg at alle får tilpasset opplæring på denne måten. Blir de leselærere slik kunnskapsløftet krever de skal være, klarer de å hjelpe elevene så de utvikler seg, jamfør Vygotskys proksimale utviklingszone, eller er de rett og slett på et for høyt nivå for mange elever, slik at faren er faglig stagnasjon som Engen skriver om?

Lærerne bruker mange andre læremidler i undervisningen, film, PowerPoint og kart er noen av dem. Lærer på 5. trinn mener elevene er veldig opptatt av det visuelle. Variasjon kan være et pluss, men det er like viktig her som i fagtekst, at ordene som trengs for å forstå innholdet forklares.

Fagtekstene jeg har sett nærmere på er veldig forskjellig. I kapitlet om Europa finner vi en mer typisk fagtekst enn den vi finner i kapitlet om vikingtida. Det kan være utfordrende for elevene å møte så ulike tekster. Læreren spiller en viktig rolle som stillasbygger i lesingen av slike tekster. Fagtekstenes oppbygning er ulik de tekstene man møter de første årene i skoleløpet. Engen (2008) refererer til Kulbrandstad (1993) når han skriver at fra å lese tekster som i hovedsak er kronologiske, er det retoriske og logiske prinsipper de møter i de faglige tekstene høyere opp i skoleløpet.

5. Konklusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere og besvare problemstillingen jeg hadde. Jeg velger å dele problemstillingen opp for å besvare den. Aller først starter jeg med lærernes fokus.

5.1 Dette ga funnene svar på

Min først del av problemstillingen var *Hvilke ord og begreper har lærer fokus på i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet? Er det utfordringer ved det fokuset lærerne har?* Jeg stilte meg også spørsmål om *hvilke utfordringer elevene møter med tanke på ord og begreper når de leser fagtekst i samfunnsfag.* Lærerne jeg fikk observere forklarte mange ord og uttrykk i løpet av en time. Jeg har i min teoridel gjort rede for fagord, fagspesifikke ord og tverrfaglige ord og uttrykk. I skolen er det som nevnt tidligere, fokuset på fagordene (Golden, 2009). Jeg sitter igjen med det samme inntrykket etter mine observasjoner, at fokuset ligger på disse ordene. Likevel er det ikke nedslående observasjoner jeg var vitne til, når det kommer til fagspesifikke ord. Det var ikke slik at de fagspesifikke ordene ble fullstendig oversett, men det var fagordene som i flertall ble forklart. Når det kommer til tverrfaglige ord og uttrykk, blir konklusjonen noe lik som for fagspesifikke ord. Som nevnt tidligere utgjorde fagordene $\frac{3}{4}$ av de forklarte ordene i timene mine og de fagspesifikkeordene og uttrykkene utgjorde $\frac{1}{4}$. Begge lærerne ga uttrykk for å være bevisst på hvilke begreper elevene bør kjenne til. 5. trinn har ukentlige begrepsark for alle elevene på trinnet, og GNO- lærer gjennomgår temaene trinnet skal igjennom på forhånd. Hovedfokuset er altså rettet mot fagord i undervisningen. At fagordene får mye oppmerksomhet er ikke negativt i seg selv, men når de ordene som er nødvendig for å forstå fagordene ikke får oppmerksomhet, får elevene et problem. Engen (2008) påpeker at et faglig begrep ikke kan forstås kun ut fra sin definisjon, men må forstås i sammenheng med andre begreper. Dersom de andre begrepene ikke forstås, kan vi altså risikere at hele forståelsen faller sammen. Og det er da motivasjonsbiten jeg skriver om i teoridelen kommer inn. Hvis elevene møter fagbegreper de ikke forstår når de leser en fagtekst,

vil forståelsen falle sammen (Brevik & Gunnulfsen, 2013). Om dette skjer igjen og igjen, står den faglige motivasjonen i fare. Selv om undersøkelsen min er liten, kan det se ut som at lærerne her har for liten fokus på de fagspesifikke ordene.

Under min observasjon var det bare 6. trinn som jobbet med fagtekster i fellesskap. I intervju ga begge lærerne inntrykk av at de likte boka og brukte den mye. Jeg observerte kun 3 økter på 5. trinn og føler ikke at det er riktig av meg å si at dette ikke stemmer på dette trinnet selv om jeg så lite til dette. Det er også et poeng at hun blant annet brukte PowerPoint og at dette også er en måte å lese i faget.

Å undervise i samfunnsfag er utfordrende. Det er et fag som favner alt fra historie og geografi, til samfunnskunnskap. Kunnskapsløftet inneholder foruten samfunnsfag, historie og geografi, kompetansemål innenfor en utforskende del, som setter krav til at eleven skal undersøke, diskutere, lese og skrive om temaer innenfor samfunnsfag. Det er med andre ord, mange ord og begreper som må forstås, for å nå kompetansemålene i faget. Hvis elevene ikke har ordforrådet som skal til, vil det være vanskelig å forstå og lære det de skal i kompetansemålene. Man kan spørre seg om man skal stole på erfaringen lærerne har gjort seg når det gjelder hvilke ord og begreper som skal forklares. Jeg har ingen mulighet til å sjekke dette innenfor rammene av denne oppgaven. Hvilke ord som må forklares avhenger selvsagt også av nivået til elevene, men på en så stor skole som den jeg observerte på, er det naturlig å tro at nivået til elevene er varierende. Lærer på 5. trinn sier undervisningen må legge nivået til slik at det når både høyt og lavtpresterende elever. At dette er utfordrende er lett å forstå.

Jeg har i denne oppgaven (og i siste del av problemstillingen) rettet blikket mot læreboka Midgard og lærerveiledningen som brukes på trinnene jeg observerte, med tanke på hvilket fokus de har på ord og begreper. I lærerveiledningen hevdes det at vanskelige ord vil stå i kursiv i læreboken. Det vil også være faktabokser som forklares noen av disse. De to sidene jeg undersøkte hadde ingen ord i kursiv, ei heller noen faktaboks. Likevel gir ikke to sider i en lærebok på flere hundre sider meg grunnlag til å si at det er et manglende fokus på ord og begreper og forståelsen av disse. Jeg har notert meg mange ord og uttrykk som ikke blir

forklart når elevene på 6. trinn leser i fellesskap. Lærer på 6. trinn påpeker at han liker godt at Midgard har vanskelige ord i kursiv. Det kan ses på som en svakhet med læreboka, at man forventer at ordene som eleven kan synes er vanskelig, er de i kursiv. Jeg mener det er var mange utfordrerne ord i tekstene som ble lest høyt. *Næringsvei, variasjoner* og *befolket* er ord jeg savnet fokus på når jeg leste siden i kapittelet om Europa som ble lest høyt. Begge lærerne ga uttrykk for at de var fornøyd med læreverket, men likevel registrer jeg at begge lærerne bruker andre læringsverktøy i stor skala i øktene. Læreboka og tekster herfra blir et supplement i øktene på 6. trinn, ikke hovedfokus (Jeg har ikke undersøkt hvor mye boka brukes som lekse). På 5. trinn brukte de boka lite, men elevene jobbet med oppgaveark kopiert fra lærerveiledningen ved et par anledninger. Som jeg skriver tidligere i oppgaven, hadde jeg tenkt til å bruke leksikalsk tetthet og undersøke flere tekster i boka. Det ga ikke denne oppgaven rom for, men jeg regnet ut tettheten for *Liten verdensdel- store variasjoner*, og den viste en andel innholdsord som var på nærmere 67 prosent, noe som gir et lite bilde på ord og begrepsutfordringene når de leser en fagtekst. Læreren på 5. trinn sier hun ikke tar hensyn til ord og begrepslisten i lærerveiledningen, kun de som står i kursiv eller i egen faktabok i læreboka. Jeg stusser litt på hva lærebokforfatterne ønsker med listene over ord og begreper i lærerveiledningen, når jeg bare til tider kan se at disse har sammenheng med ordene som står i kursiv og i faktabokser i læreboka. Jeg blir usikker på hva som ligger til grunn for den måten lærebokforfatterne har valgt å fokusere på ord og begreper, eller ikke fokusere på, om man ser på de sidene som ble lest i fellesskap. Lærerveiledningen gir meg ingen gode svar på dette. Mine feltnotater viser at lærerne jeg har observert i hovedsak selv vurderer hvilke ord og uttrykk de fokuserer på. De viser også at selv om lærerveiledningen ikke har ord i kursiv i de tekstene som leses høyt, velger lærer å forklare mange ord i teksten.

Hvor godt utbytte elevene skal få av tekstene i læreboka avhenger av lærerne. Tekstene inneholder mange ord og uttrykk som er ukjente for elevene, og uten hjelp fra lærer kan fagteksten gi liten mening, og ergo lite læring. Lærerveiledningen fokuserer på ord og begreper, men likevel velger altså ikke lærerne i min observasjon å benytte seg av disse. Motivasjon er viktig for elevenes læring, og forståelsen spiller en stor rolle for å oppleve motivasjon. Lærer på 6. trinn ga uttrykk for at det var erfaring som gjorde han bevisst på å forklare ord og begreper. Jeg har stilt meg spørsmålet om en lærer uten erfaringen likevel vil ha godt nok fokus på ord og begreper når han eller hun jobber med læreboka sammen med elevene, dersom han eller hun nyttiggjør seg lærerveiledningen og lærebok til fulle. Svaret er

ja og nei. Ja, fordi lærerveiledningen fremhever noen ord og begreper men nei, fordi disse begrepene ikke gjelder for alle sidene i læreboka, og heller ikke nødvendigvis samsvarer med ordene som er satt i kursiv i læreboka. I tillegg er det en annen faktor som spiller inn, som ikke lærebokforfatterne kan gjøre noe med, og det er det faktum at lærer selv må kjenne sine elever så godt at han eller hun kan gi elevene den undervisningen de har krav på sitt nivå. Midgard har en nivådeling som ikke ble brukt i de øktene jeg observerte. Som nevnt tidligere fortalte den ene læreren at hun ikke brukte nivådelingen. Spørsmålet jeg stiller meg er hvordan man praktiserer tilpasset opplæring med tanke på faglige tekster, spesielt når man ikke bruker nivådelingen. Kunnskapsløftet har lesing som en grunnleggende ferdighet. Alle lærere skal være leselærere. Skal elevene ha fullt utbytte av å bruke læreverket Midgard, avhenger det av at lærerne tar sin rolle på alvor, bygger stillaser, gir erfaringer slik at elevene kan strekke seg opp på det faglige nivået av faglig tenkning som er ønskelig.

En svakhet i min undersøkelse, som jeg har nevnt tidligere, er at jeg ikke med sikkerhet kan si at jeg noterte alle ordene som ikke ble forklart i timen, som burde vært forklart. Det er kanskje vel så interessant å se på disse ordene, som de ordene som ble forklart.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke ord og begreper lærer fokus på i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet, og om det utfordringer med det fokuset. Jeg har også sett på hvilke utfordringer elevene møter med tanke på ord og begreper, når de skal lese en fagtekst i samfunnsfag og hvilket fokus lærerboka har på ord og begreper.

For meg er det tydelig hvor trykket ligger med tanke på hvilke ord som får fokus, hvis man velger å dele opp ordene i fagord, fagspesifikke ord og hverdagsord. Teorien sier at fagord er de ordene som får fokus i undervisningen. Min undersøkelse har langt på vei vist det samme. Likevel ser jeg også at lærerne ikke utelukkende har fokus på disse, da noen fagspesifikke ord også forklares. $\frac{1}{4}$ av ordene og begrepene som blir forklart i øktene jeg observerte er som vist tidligere i oppgaven, fagspesifikke ord og uttrykk. Det vi ser at resterende $\frac{3}{4}$ er fagord. Man kan likevel stille seg spørsmål om det er mange nok, til at man kan si at elevene får fullt utbytte av faget. Uttrykk *sikkert øye for og brød* og *sirkus til folket* er også uttrykk som man kan ta for gitt at elevene kan, da de ikke i seg selv har noe med faget å gjøre. Likevel viser denne oppgaven at disse ordene dukker opp i samfunnsfagundervisningen, og lett kan misforstås eller ikke forstås i det heletatt. I denne oppgaven har jeg ikke sett på om måten ordene og begrepene som blir forklart er tilstrekkelig for å si at elevene kan dem. Det er en vesentlig del av temaet som det hadde vært interessant og sett nærmere på.

Lærerboka har et fokus på ord og begreper. Spørsmålet er om det er godt nok. Den er avhengig av gode lærere som kan sitt fag og kjenner sine elever for å være et nyttig verktøy i undervisningen. Men det skal man jo også forvente at lærerne kan og kjenner.

«Å forbedre begrepsforståelsen er en sentral oppgave for lærere i samfunnsfag. Forskning viser at arbeid med fagspråk er nært knyttet til og fremmer læring, men vi har lite kunnskap om hvordan lærere jobber med begrepene i samfunnsfagundervisningen.» (Mathè, 2015, s. 68)

Jeg ønsket å avslutte med et sitat jeg også brukte innledningsvis i oppgaven. Sitatet viser problematikken som fikk meg til å vinkle min masteroppgave mot ord og begreper. Skulle jeg skrevet oppgaven min på nytt, etter all erfaring jeg nå sitter inne med etter denne oppgaven, ville jeg vinklet den enda mer spesifikt opp mot hvordan begrepsarbeidet i samfunnsfagundervisningen foregår. Jeg ser hvor viktig det arbeidet er, og det har vært både lærerikt og interessant å undersøke en liten bit av dette temaet. Selv om jeg mener jeg hadde et bredt fokus på ord og begreper før jeg startet med denne oppgaven, innser jeg at jeg nå vil være enda mer bevisst på fagspesifikke ord og begreper i undervisningen, i tillegg til uttrykkene (som så lett kan tolkes bokstavelig ord for ord om man ikke kjenner til dem), da jeg ser at elevene har alt å vinne på dette, og dermed har jeg også jeg det som lærer. Jeg håper at andre lærer som leser denne oppgaven også innser viktigheten av fokuset på fagspesifikke ord og tenker over sin undervisningspraksis på dette området.

Litteraturliste

- Aare, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M., & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug .
- Aarre, T., Flaby, B. Å., Høiby, E., & Såtvedt, O. (2006). *Midgard 5, lærerveiledningen, samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M., & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6. Lærerveiledning. Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Høiby, E., & Såtvedt, O. (2008). *Midgard 5. Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Berggreen, H., Sjørland, K., & Alver, V. (2013). *God nok i norsk?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2013). *Les mindre- forstå mer*. Oslo: Gyldendal.
- Engen, T. O. (2008). Om stagnasjonen i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet. In K.-A. Madssen, *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken* (pp. 157-179). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fugleseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Otta: J.W. Cappelens Forlag as.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o- fagsbøkene for grunnskolen. In A. H. Ryen, *"Kan jeg få ordene dine, lærer?"* (pp. 170- 175). Oslo: Landslaget for undervisning (LNU/)Cappelen.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd: Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA: Norsk som andrespråk 23(2), [Fagfelleverdert tidsskrift]*, pp. 33-66.
- Golden, A., & Kulbrandstad, L. I. (2016). Ordfärråd och begrepp inom alla ämnen. *Läs - & skrivportalen*.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Heller, M. C. (2014). Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole. *Spesialpedagogikk. Gjenngett på <https://utdanningsforskning.no/artikler/systematisk-arbeid-med-ord-og-begreper-i-en-flerkulturell-skole/>*.
- Holum, L. M. (2015). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Retrieved from Nafø.hioa.no: <http://nafø.hioa.no/wp-content/uploads/2015/11/Ordforr%C3%A5d-i-alle-fag-til-hjemmesiden.pdf>

- Holum, L.-M. (2017). Hverdagsspråk og fagspråk. Retrieved from <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2016/08/Hverdagsspr%C3%A5k-og-fagspr%C3%A5k.pdf>
- Hvenekilde, A., & Ryen, E. (1984). *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo: Landslaget for norskundervisning og J. W- Cappelens Forlag.
- Håland, A., Helgevold, L., & Hoel, T. (n.d.). *Lesing er:*. Retrieved mai 8., 2017, from http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/UIS_Lesing_er_web.pdf
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomfør undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Otta: Abstrakt forlag AS.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kokkinakis, S. J., & Lindberg, I. (2007). *OrdiL. En korpusbaseras karläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år (få inn svenske bokstaver)*. Göteborg: Institut för svenska som andraspråk.
- Kulbrandstad, L. I. (2010). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunnan, H., Aare, T., Flatby, B., & Grønland, P. (2007). *Midgard 6*. Aschehoug.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Mathè, N. E. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begreper? *Bedre skole nr. 1*, pp. 68-72. Retrieved from Utdanningsforbundet, Bedre skole nr 1 2015: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Mathe.pdf
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Rødnes, K. A., Brevik, L. M., & Fosse, B. O. (2015). Forståelse og bruk av fagbegreper- differensiert undervisning. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/forstaelse-og-bruk-av-fagbegreper-ved-hjelp-av-differensiert-undervisning/>
- Saabye, M. (Ed.). (2013, august 1.). *Grunnskolen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Retrieved from [udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Skrevet av lesesenteret, m. f. (n.d.). *Skrivesenteret.no*. Retrieved from http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/UIS_Lesing_er_web.pdf
- SSB. (2017). Retrieved from Ord. (2013). I Store norske leksikon. Hentet 23. april 2017 fra <https://snl.no/ord>.
- Townsend, D., & Nagy, W. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, pp. 91 - 108.
- Tønnesen, E. M. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A. M. (2002). *Den andre leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

7. Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Fokuset i denne oppgaven er på ord og begreper i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet.

Jeg har brukt observasjon og intervju for å undersøke hvilke ord og begreper lærer har fokus på i undervisningen. I tillegg har jeg sett på hvilke utfordringer det er ved dette fokuset. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten spesielt mot fagord og fagspesifikke ord. Fagordene får mye oppmerksomhet i skolen. Fagspesifikke ord kan forekomme i mange fag og kan ha noe ulik betydning i de ulike fagene. Disse ordene er kjente for mange, men kan være utfordrende for de som ikke har disse ordene i sitt ordforråd, fordi de får lite fokus i undervisningen. For elevene er det viktig å forstå disse type ord for å kunne lese og forstå fagtekster.

Allerede fra femtetrinn skal elevene ifølge Kunnskapsløftet arbeide med å tilegne seg stoffet i fagtekster, og disse møter de gjerne i lærebøkene. Disse tekstene krever mange ulike lesestrategier. God begrepsforståelse henger sammen med god leseforståelse, og man kan risikere at når elevene møter fagbegreper de ikke forstår, vil hele forståelsen falle sammen. Læreboktekster er også en del av min oppgave. Jeg har valgt å se nærmere på hvilke utfordringer elevene møter med tanke på ord og begreper når de skal lese en fagtekst i samfunnsfag. Ord – og begrepsfokus i læreboka har jeg også sett nærmere på.

Samfunnsfag er et stort og utfordrende fag å undervise i, og ikke minst å være elev i. Det er mange ord og begreper som gjennomgås og som skal forstås for å nå kompetansemålene i faget. Fagordene er i fokus hos lærerne i min undersøkelse, men det er likevel ikke så svart/hvitt som man kanskje kan få inntrykk av når man leser teorien om emnet. Jeg ser også at læreboka kan fungere godt som ressurs i undervisningen, men at elevenes faglige utbytte av den avhenger av en lærer som kjenner elevenes nivå og som gjør jobben sin som stillasbygger, slik at de kan nå de faglige målene.

8. Abstract

This thesis is written at the Inland Norway University of Applied Sciences in the Master program, and it will seek to words and concepts that are used in social studies teaching in lower secondary school in Social Sciences.

I have conducted interviews and made use of observation in order to investigate which vocabulary and terms teachers apply in their teaching. I have furthermore discussed some challenging aspects of this focus. I have chosen to direct my attention towards technical terms and subject specific vocabulary. The technical terms currently receive much attention in schools. Subject specific words can occur in many subjects, and they may vary in meaning in the different subjects. Many of the students are already familiar with these technical terms and subject specific vocabulary, and the new words may therefore not be properly introduced in the teaching. This may consequently be challenging to the students who are unfamiliar with the terms, because they are of great importance when reading to understand subject specific texts and curriculum.

According to the Knowledge Promotion, students are supposed to work on acquiring knowledge from subject specific texts already from fifth grade. These texts are often found in textbooks, and they require various reading strategies. Good understanding of concepts is linked to good reading comprehension skills, and it is likely that students' general understanding will suffer if they come across subject specific vocabulary they do not comprehend. Schoolbook texts are also part of this study. I have chosen to investigate which concept or vocabulary challenges the students may encounter when reading a subject specific text in social studies class. I have thus had a close look at how textbooks focus on vocabulary and understanding of concepts.

Social studies is a vast and challenging subject both for teachers and students. There are many terms and concepts that need to be reviewed and understood if the students are to achieve competence as stated in the subject curriculum. In this study, the subject specific vocabulary was central to the teachers, but the situation may however not be as unambiguous as the relevant theory might suggest. I have also realized that the textbook can function as a good asset in teaching, but that the students' academic acquisition relies on a teacher who knows the students' level – and who can focus on scaffolding – so that the students can obtain the subject competence aims.

Vedlegg 1. Feltnotater. Hvilke ord ble forklart, hvilke ord ble ikke forklart.
8.1.1 Vikingtida, 6. trinn

Observasjon 2 økter.

Forklart	Ikke forklart
1. økt	
	Rømte
	Seilte
Vinland	
Olav Haraldson	
Dro i viking	
	Dyktig
	Byggverk
	Holdt fast ved
Tørnet	
Kristne Norge	
Sverdmissjon	
Stormenn	
	Middels
	Tettvokst
	Rødlett
	usedvanlig

	Svær i idretter
	Hendig
	Sikkert øye for
	Hær
Nord	
	Forsøke
	Komme på kant med
	Kjempe tappert
Tyder	
Rykter	
	Spres rykter
Biskop	
Tenåring	
Slag	
Tilnavnet	
Totalt: 14	17

Forklart	Ikke forklart
2. økt	
Georadar	
Arkeolog	

Helgener	
Erkebiskop	
Oktogonen	
Alter	
Det leses høyt fra Midgard s. 109:	
Hårfager	
	Riker
	Høvding
	Æren
	Saga
	Klok
	Sverget
Luva/lurvehodet	
Fjord	
Totalt: 9	6

8.1.2 Hellas i antikken, 5. trinn.

En økt

Forklart	Ikke forklart
	(Skriv) minst (ett)
Romerriket	
Latin	
Romertall	
	eneherskere
	frie menn
Konsul	
	Utnevne
	Inngikk
Allianser	
Vant/vunnet	
«uenighet blant folket»	
Keiser	
	Tok makten
Myrdet	
Byste	

Ubarmhjertighet	
Opprør	
«Gratis brød og sirkus»	
	Kristi fødsel
	Slaver
Auksjon	
	Gavene
	jordbruket
	«Kjøpe seg til»
	Gladiator
Brennmerket	
Akvedukter	
	Strakte seg
	Opphavet
	Stammer fra
	Forfulgt
	Tellus
	Bryter sammen
Pest	
Herjet	
Totalt: 24	18

8.1.3 Samene, 5. trinn

2 økter fordelt på to ulike grupper, med i utgangspunktet helt likt innhold.

Forklart	Ikke forklart
Sameland	
Kilder	
	Plagiat
	Omfatter
	Fennoskandinavia
Sameting	
	Politisk organ
	Samisk organisasjon
	Vertskap
	arrangement
Kofter	

Joik	
Nasjonaldag	
Skaller	
Totalt: 7	8
Forklart	Ikke forklart
1 økt med ny gruppe, samme tema	
Sameland	
Skaller	
Kilder	
Sameting	
Landområder	
Totalt: 5	0

8.1.4 Europa, vår verdensdel. 6. trinn

To økter

Forklares	Forklares ikke
------------------	-----------------------

1. økt	
Geografi	
Nord- Norge	
	hovedstad
turistattraksjon	
EU	
fjellkjede	
kanal	
oversvømt	
gondoler	
Nest minste	
areal	
Varme, solfylte områder	
	Bor tettere
	fattigdom
temperatur	
Totalt: 12	Totalt: 3

Forklares	Forklares ikke
2. økt	

Deler i Europa	
Utsnitt	
Kolon	
Leser fra Midgard s. 38	
	variasjoner
	tilhører
	Europeiske sletta
	landskap
	Tettest befolket
	næringsvei
	inntekter
De britiske øyer	
	Republikk
	Gamle kongeriket Skottland
	Delvis selvstyre
	parlament
	Formelt sett
Castle	
Målestokk på kart	
Totalt: 6	12

Vedlegg 2.

Ord og begreper fremmehevet i lærerveiledningen.

Antikken	Periode
Bymur/byport	Skriftlig kilde
Bystat	Folkesamling
Demokrati	Slave
Loddtrekning	Potteskår
Ostrakon	Å leve spartansk
Tempel	Marmor
Turist	Universet
Forurensing	Agora
Arkeolog	Filosof
Atlet	Billedhugger
Diskos	Hestespann
Relieff	Bronse
Ruiner	Tragedie
Komedie	Bibliotek
Bokrull	Fiskelim

Papyrus	Eksperimenter
Filosofiske skrifter	Pinje
Øyenvitne	Flora
Vulkanolog	Økonomi
Romertall	Republikk
Katakombe	Konsul
Folkeforsamling	Monarki
Senat	Toga
Hærfører	Krigsfanger
Landsby	Triumfbue
Amfiteater	Moasikk
Akvedukt	Elvebredden
Grunnlegge	Symbol
Sagn	Gravplass

Midgard, Vikingtida

Trell	Ringbrynje
Høvding	Gardarike
Tinget	Keiserriket Bysants
Ætt	Miklagard

Hylle en konge	Daneland
----------------	----------

Midgard, Europa

Areal	Indoeuropeisk	Energi
Slette	Sanskrit	Industri
Kystlinje	Iranske språk	Rikdom
Fjellkjede	Romanske språk	Materielle ting
Kystlandskap	Germanske Språk	Det vestlige Europa
Tundra	Slaviske språk	Fastland
Golfstrømmen	Basisk	Øyer
Næringsvei	Finsk- ugriske språk	Holmer
Råvarer	Historiske minnesmerker	Kanaler
Fruktbar	Halvøy	Dønninger
Sitrusfrukter	Selvstendig land	Diker
Middelhavsklima	Kommunistisk styre	Folkegruppe
Turisme	Nomadefolk	

Antikken	Periode
----------	---------

Bymur/byport	Skriftlig kilde
Bystat	Folkesamling
Demokrati	Slave
Loddtrekning	Potteskår
Ostrakon	Å leve spartansk
Tempel	Marmor
Turist	Universet
Forurensing	Agora
Arkeolog	Filosof
Atlet	Billedhugger
Diskos	Hestespann
Relieff	Bronse
Ruiner	Tragedie
Komedie	Bibliotek
Bokrull	Fiskelim
Papyrus	Eksperimenter
Filosofiske skrifter	Pinje
Øyenvitne	Flora
Vulkanolog	Økonomi
Romertall	Republikk
Katakombe	Konsul

Folkeforsamling	Monarki
Senat	Toga
Hærfører	Krigsfanger
Landsby	Triumfbue
Amfiteater	Mosaikk
Akvedukt	Elvebredden
Grunnlegge	Symbol
Sagn	Gravplass