

”Det e jo ingen revolusjon det her”

Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfagslærarane

Turid Rauboti



Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærarutdanning og skuleforskning
Utdanningsvitskapeleg fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

”Det e jo ingen revolusjon det her”

Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfagslærarane

© Turid Rauboti

2014

”Det e jo ingen revolusjon det her”. Ei oppgåve om Utforskaren og samfunnsfagslærarane

Turid Rauboti

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Samandrag

I denne samfunnsfagsdidaktiske oppgåva tematiserer eg korleis samfunnsfagslærarar snakkar om det nye hovudområdet *Utforskaren* i faget. Det nye hovudområdet set fokus på å arbeide med samfunnsvitskapleg metode og søker å gjere elevane til *utforskarar*. Med den kortfatta problemstillinga; ”korleis snakkar samfunnsfagslærarar om det nye hovudområdet *Utforskaren* i samfunnsfaget?” har eg som formål å gje eit innblikk i lærardiskursen. Med dette meiner eg å undersøke korleis lærarane snakkar om endringar i faget, hovudområdet og implementeringa av det. Diskursar handlar om kva bilete på røynda språket skapar, og korleis individ sine handlingar vert påverka av dette. Å undersøke korleis dei snakkar inkluderer difor òg å sette samtalanane inn i kontekst, undersøke meininga i det lærarane ytrar og ikkje minst dei språklege strukturane lærarane ordlegg seg med. Av teori vil eg særleg fremme Cuban, English og Hattie som har lagt grunnlaget og bakgrunnen for denne oppgåva. Dei meiner at det er få reformer som endrar lærarar sin praksis. Ved å nytte tre kvalitativt semistrukturerte gruppeintervju har eg undersøkt om det i praksis er slik. Dette empiriske materialet analyserte eg ved å nytte fenomenologisk meiningsfortetting, og ved å tolke det ut frå ei diskursanalytisk tilnærming. Kvifor eg nytta denne metodekombinasjonen var fordi analysen låg tett på det empiriske materialet, medan tolkinga fekk løfta analysen opp til eit meir overordna nivå. I tolkinga kombinerte eg såleis empirien med den teoretiske bakgrunnen som òg bestod av teori om diskursanalyse, og nokre språkfilosofiske og kunnskapssosiologiske betraktningar.

Hovudfunna dette prosjektet har gitt støttar til ei viss grad dei teoretiske vurderingane som låg til grunn. Samfunnsfagslærarane meiner *Utforskaren* er eit godt bidrag, men prioriterer den likevel ikkje, fordi dei meiner faget frå før er for stort og har for mange kompetansemål. Lærarane fortel at dei ikkje har tid til å sette seg inn i endringar og undervise etter måla. Dei nemner samtidig at dei ikkje meiner *Utforskaren* er nokon revolusjon, men heller ei formalisering av arbeidsmetodar dei allereie nyttar. Språket og metaforane til lærarane viser at dei er forsiktige med å ytre personelege meiningar, men derimot krasse i omtale av faget, og implisitt òg styresmaktene som står bak denne revideringa. Prosjektet har vist at det eksisterer ’tause’ diskursive kampar mellom samfunnsfagslærarane og styresmaktene. Implikasjonen av forskinga talar for at om revideringar skal ha ei reell tyding for faget, må lærarar og styresmaktene få i gong dialogar, framfor at styresmaktene held fram med å påtvinge endringar dei som politikarar ynskjer.

Forord

Eg vil først og fremst takke rettleiaren min Dag Fjeldstad, som med eit fiffig og kreativt språk har gitt meg gode tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen. Ikkje berre når det kjem til å kommentere på sjølve teksten, men òg til korleis eg skulle gripe fatt på denne omfattande oppgåva, og halde motet oppe undervegs. Takk òg til Kristin Helstad som gav gode innspel til intervjuguide og struktur, og til dei imøtekommande og hyggelege lærarane som gav av den kjærkomne arbeidstida si for å la seg intervjue. Utan dykk hadde ikkje denne oppgåva vorte til! Vidare vil eg takke familie og gode vener som truleg har fått høyre meir om Utforskaren i vår enn dei har hatt interesse av, og som har blitt vant til at eg ofte har vore både gløymssam og utilgjengeleg. Særleg vil eg her trekke fram foreldra mine Tordis og Jarle, søstrene mine Signe og Sigrid, bestemor Selma og studieveninne Carina for støtte, gode ord, morosame opplevingar undervegs og korrekturlesing.

...Og ikkje minst elevane eg har undervist ved sidan av studiet i vår. De inspirerer og får meg til å reflektere rundt kva som er viktig i yrket og didaktikken.

Å arbeide med denne teksten har vore særst lærerikt, slitsamt, inspirerende og ein prøve i uthaldande arbeide. Eg håpar oppgåva fengjer deg som les, og at du etter å ha lest den sit att med ny kunnskap, og endå fleire tankar, spørsmål og refleksjonar rundt temaet. Under står eit dikt eg meiner skildrar utfordringane med å setje i gong med dette arbeidet på ein treffande måte.

Oslo, mai 2014.

Ny duk

Ny gul duk på bordet.

Og nye kvite ark!

Her må då ordi koma,

Her som er so fin duk.

og so fint papir!

Isen la seg på fjorden,

So kom fuglane og sette seg.

Olav H. Hauge (Svennevig, 2010, s. 215).

Innholdsoversikt

1. INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OG MÅL MED OPPGÅVA	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 KVA ER UTFORSKAREN?	4
1.4 OPPGÅVA SI REISERUTE	5
2. TEORETISKE OG METODISKE OMSYN	6
2.1 POSISJON I METODEUNIVERSET	6
2.2 Å TOLKE MED DISKURSANALYTISKE BRILLER PÅ	8
2.3 DET TEORETISKE BAKTEPPET	11
2.3.1 <i>Kulturkontekst</i>	12
2.3.1.1 <i>Om læraryrke og reformer</i>	14
2.3.1.2 <i>Situasjonskontekst</i>	17
2.3.1.3 <i>Tekstuell kontekst</i>	19
2.4 EIT ANALYSEMETODISK OVERBLIKK	19
2.4.1 <i>Om fenomenologisk meningsfortetting</i>	20
2.4.2 <i>Om diskursanalyse og språk</i>	22
2.4.3 <i>Representasjonar</i>	24
3. INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE.....	25
3.1 WINDOWS ON THE WORLD	25
3.2 MINE VAL, AVGRENSINGAR OG ERFARINGAR	27
3.2.1 <i>Semistrukturert gruppeintervju</i>	27
3.2.2 <i>Utval og avgrensing</i>	28
3.2.3 <i>Validitet, reliabilitet og metodiske veikskapar</i>	30
3.3 REFLEKSJONAR RUNDT FORSKARROLLEN, REFLEKSIVITET OG ETIKK	33
3.3.1 <i>Forskarrollen</i>	33
3.3.2 <i>Refleksivitet</i>	34
3.3.3 <i>Etiske omsyn</i>	35
4. LÆRARANE SNAKKAR OM UTFORSKAREN.....	37
4.1 ANALYSE AV DEN MEININGSFORTETTA DIALOGEN BLANT LÆRARANE	37
4.2 FUNN	38
4.2.1 <i>Rangering</i>	38

4.2.2	<i>Utforskaren: Assosiasjon, intensjon og påverking</i>	40
4.2.3	<i>Utforskaren+ Læreplanen = For omfattande?</i>	42
4.2.4	<i>Utforskaren på alle trinn. Galskap?</i>	46
4.2.5	<i>Å gå i djupna</i>	47
4.2.6	<i>Utforskaren er ingen revolusjon</i>	47
5.	TOLKING MED DISKURSANALYTISKE BRILLER PÅ	49
5.1	<i>SÅ KORLEIS SNAKKAR SAMFUNNSFAGSLÆRARANE OM UTFORSKAREN?</i>	49
5.2	<i>'ALT ER VIKTIG'</i>	49
5.3	<i>UTFORSKARDISKURSEN</i>	50
5.3.1	<i>Lærarane snakkar om assosiasjonar og intensjonar</i>	50
5.3.2	<i>Lærarane snakkar om prioritering av Utforskaren</i>	53
5.4	<i>FAGDISKURSEN</i>	55
5.4.1	<i>Lærarane snakkar om faget: For mange kompetansemål, for lite tid</i>	55
5.4.2	<i>Lærarane snakkar om implementering av Utforskaren</i>	57
5.5	<i>SPRÅKDISKURSEN: KORLEIS SNAKKAR SAMFUNNSFAGSLÆRARANE?</i>	63
5.5.1	<i>Grammatiske synspunkt på ytringane</i>	63
5.5.2	<i>Rollar og makt</i>	67
5.5.3	<i>Metaforar og mangel på omgrep</i>	69
6.	KONKLUSJON OG IMPLIKASJON	74
7.	LITTERATURLISTE	78
8.	VEDLEGG	84
8.1	<i>INTERVJUGUIDE</i>	84
8.2	<i>GODKJENNING FRÅ NSD OG SAMTYKKESKJEMA</i>	86
8.4	<i>METAFORAR</i>	89

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for og mål med oppgåva

Reforms do return again, again and again. [...] It is of even greater importance that few reforms aimed at the classroom make it past the door permanently. It is important to policymakers, practitioners, administrators, and researchers to understand why reforms return but seldom substantially alter the regularities of schooling.

– Larry Cuban (1990, s. 11)

Lysta til å skrive ei oppgåve om Utforskaren vart vekt til live tidleg i august i fjor. Eg var på min aller første planleggingsdag som lærar, og fekk på eit inspirasjonsforedrag høyre at samfunnsfaget hadde fått eit nytt hovudområde. Dette kom som ei overrasking på meg, og fekk meg til å undre over kvifor eg ikkje hadde høyrte noko om det. Var eg for dårleg til å halde meg oppdatert? Var dette noko alle andre kjente til? Eg kunne ikkje hugse at me i vårsemesteret i samfunnsdidaktikk hadde nytta særleg tid på å sette oss inn i revideringa som skulle kome. Vel i gong med haustens samfunnsdidaktiske fag fekk me raskt informasjon om at faget var blitt revidert, og at det nye hovudområdet no skulle implementerast. Men òg for ho som underviste oss i samfunnsdidaktikk var dette kome litt brått på. Dette fekk meg til å undre over korleis samfunnsfaglærarar reagerte på denne revideringa. Tankane eg sat med gjekk i mange retningar. Det dukka opp spørsmål som; kva haldningar lærarane hadde til dette spesifikke hovudområde, korleis dei meir generelt stilte seg til endringar i faget og ikkje minst såg føre seg å implementerte desse. Tankane rundt dette blei ikkje færre når eg las Cuban og English sine tekstar, som tok føre seg korleis ein del reformer berre var eller blei ”for display, not fundamental change”. (Cuban. 1990, s. 10) Var Utforskaren noko som var ynskja av lærarar i faget, eller eit politisk styringsverktøy utarbeida av metodeglade byråkratar?

Ikkje berre interesserte eg meg for korleis Utforskaren blei motteke av lærarane som skulle undervise i faget, eg var òg nyfiken på korleis lærarane *snakka* seg i mellom om temaet. Eg ynskja å få eit innblikk i lærardiskursen blant samfunnsfaglærarar. Kunne visse samtalemønster identifiserast? Var det fleire metaforar som var gjentakande blant dei? Var haldningane samstemte, eller var samtalaneprega av usemje og eventuelt konflikt? Var dei positivt eller negativt innstilte til revideringar og reformer i faget? Dette blei det viktig for meg forske på. Eg ville ut og snakke med samfunnsfaglærarar, ikkje berre høyre kva dei snakka om, men òg korleis dei snakka saman.

Kva har så dette å seie for samfunnsdidaktikken? I og med at denne masteroppgåva skal omhandle eit samfunnsdidaktisk tema må oppgåva naturleg nok ha relevans for både faget og didaktikken. Didaktikken, eit vidt omgrep som kan tolkast i mange retningar, handlar om kunsten å lære vekk. Som Koritzinsky (2012, s. 12) skriv har didaktikken i samfunnsfaget mange formål og funksjonar som glir over i kvarandre. Blant anna skal fagdidaktikken hjelpe oss til; å betre forstå korleis og kvifor politiske og faglege myndigheiter har formulert formål, innhald og arbeidsmåtar for faget på den måten dei har gjort det; å analysere dei mangetydige hensiktene og innhaldet i læreplanen og andre styringsdokument; å korrigere våre eigne erfaringar, haldningar og kjensler knytt opp mot rolla som samfunnsfagslærarar og; å hjelpe oss til å vere meir medvitne i val av lærestoff, læremidlar, arbeidsmåtar og vurderingsordningar som kan styrke opplæringa sine grunnleggande verdiar og formål. Slik eg ser det nye hovudområdet Utforskaren er det, med sine kompetansemål som spenn frå barnetrinn og heilt opp til vidaregåande, meint å gripe inn i faget og påverke både samfunnsfagslærarar si undervising, og elevane si læring og forståing i faget.

I og med at dette er ei så omfattande endring, er eg ikkje i tvil om relevansen for faget. Den didaktiske relevansen i det eg undersøker knyter seg didaktisk sett særleg til undersøking av lærarane sine refleksjonar, erfaringar og kjensler knytt til lærarrolla og faget, og forståinga av politiske og faglege myndigheiter sine avgjersler. Korleis Utforskaren blir motteke av lærarar og implementert er eg spent på. Meiner lærarane at revideringa vil endre undervisinga? Synest lærarar at Utforskaren er eit godt bidrag til faget? Kor tett knyter dei undervisinga opp mot læreplanen og kompetansemåla? Dette er det didaktikk dreier seg om. For det er ikkje nok å lære det faglege og kunsten å lære det vekk. Det er òg didaktisk viktig å undersøke korleis lærarar snakkar om ei revidering, sidan dette påverkar både implementeringa og forståinga av kva samfunnsfagsundervising skal handle om. Med dette kvalitative, eksplorerande prosjektet vil eg problematisere denne nye revideringa og gruppeintervjue lærarar om det for å undersøke kva og korleis dei snakkar om temaet.

Ein kan òg stille seg spørsmålet om kvifor det er viktig å høyre korleis lærarar snakkar om eit fenomen, i dette tilfellet hovudområdet Utforskaren. Som Hattie (2013, s. 349) konkluderer med, er lærarane blant dei sterkaste påverkingsfaktorane innan læring. Korleis eit fag utviklar

seg og korleis ei revidering vert implementert, om ho i heile teke blir det, kjem såleis an på læraren. Noko som igjen påverkar elevane og deira læring. Korleis lærarar snakkar om Utforskaren er ikkje berre viktig for å forstå deira syn på ei revidering i faget, men kan òg seie noko om lærarane sine meir generelle oppfatningar, som igjen påverkar deira slutningar og handlingar. I følgje Neumann er mening ”svært ofte en tilstedeværende forutsetning for handling, og [...] mening må efterspores i sproget der den blir til, ikke inne i hvert enkelt individs hode”. (2010, s. 38)

1.2 Problemstilling

Med den kortfatta problemstillinga; *korleis snakkar samfunnsfagslærarar om det nye hovudområdet Utforskaren i samfunnsfaget?* vil eg i denne empirisk retta oppgåva ta for meg samfunnsfagslærarar som snakkar om Utforskaren. Det at eg tek for meg korleis dei *snakkar* kan ved første augekast sjå ut som ei noko språkleg munnleg formulering. Eg meiner likevel verbet *snakkar* er eit svært nyttig ord i dette høve, sidan det famnar om alt frå det å samtale, skravle, uttrykke seg, drøfte og sånn sett inngå i språklege diskursar. (UIO & Språkrådet, 2010) Når eg intervjuar samfunnsfagslærarar om det nye hovudområdet er det nettopp det eg vil dei skal gjere. Som Veiden skriv i forordet til boka *Den samfunnskapt virkelighet* av Berger og Luckmann er språket ein ”lagringsplass for erfaringer, uten at individet må rekonstruere de opprinnelige formasjonsprosessene” (2000, s. 11) og tankegangen ”dialektisk- altså at den viser til en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn”. (2000, s. 9) Menneske både skapar og blir altså skapa av samfunnet. Samtalen eignar seg av den grunn til denne typen undersøking, og nettopp den kan vere med å vise kva diskursar og forståingar av røynda lærarane har. Eg ville høyre korleis lærarar *snakkar*, for det er der diskursar vert til. Dei skapast, vert halde ved like og endra ved at menneske formulerer ytringar der dei kontrasterer kvarandre, og prioriterer eller unngår visse samtaleemne. Med denne oppgåva vil eg med det sagt ikkje undersøke underliggande haldningar eller anna som er innbarka i kvar og ein av oss, sidan det er svært vanskeleg å forske på. Eg vil heller ikkje sjå direkte på korleis lærarane implementerer Utforskaren i undervisinga si, sidan det ville verte for omfattande, tidkrevjande og ikkje minst for tidleg til å kunne seie så mykje om, i og med at revideringa er under eitt år gamal.

1.3 Kva er Utforskaren?

Children learn from experience, he observed, not from being force-fed facts. They are little scientists, learning empirically- learning from their trial-and-error dealings with the world.

– Jean-Jacques Rousseau (Thomas, 2013, s. 19)

Utforskaren er eit nytt hovudområde i samfunnsfaget, som er meint å skulle gjere elevar meir nyfrikne, kritiske til kjelder og utforskande i arbeidsmåtane. Dette inkluderer meir fokus på diskusjonar og det å gjere elevane til sjølvstendige, undrande og reflekterte individ.

Hovudområdet som blei revidert inn i august i fjor, er eit av fire i læreplanen for samfunnsfag i grunnskulen, og eit av fem i vidaregåande skule. Det tek føre seg *korleis* ein skal arbeide i faget, noko som skil seg frå dei andre hovudområda som meir handlar om innhaldet ein skal lære. (Udir, 2013a) Av den grunn er Utforskaren meint å gripe inn i dei andre hovudområda, og arbeidast med samtidig som ein arbeidar med andre mål. Ifølgje Utdanningsdirektoratet handlar Utforskaren om

korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar òg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse. (2013a)

Ei revidering er ei mindre omfattande endring av læreplanen enn ein reform er. Men òg bak denne typen endring ligg det til grunn omfattande arbeid og politiske høyringar. I prosessen der Utforskaren vart til meinte heile åtti prosent at Utforskaren tydeleggjer viktige faglege kompetansar og essensar i faget, som til dømes drøfte- og refleksjonsaspektet, og at det styrkar elevane sin metodekunnskap og evne til å vere kjeldekritiske. Det vil òg binde saman hovudområda og skape ein heilskap i faget, noko som vil tydeleggjere at samfunnsfag er eit aktivitets- og ferdigheitsfag. (Udir, 2013b) Av dei som ikkje var positive til forslaget var det femten prosent av instansane som var heilt eller delvis usamde. Fleire av desse instansane blei av Utdanningsdirektoratet (2013b) karakterisert som viktige instansar innanfor feltet; ein fylkeskommune, ti vidaregåande skular og ein grunnskule. Dei grunn gav usemja til forslaget, med at læreplanen frå før var *for* ambisiøs og ikkje trengte fleire innspel. Dei meinte òg at det ville verte for krevjande å arbeide med kjelder, sidan det ikkje er nok tid til rådigheit, samt at kompetansemåla er for abstrakte og vanskeleg formulert. Utforskaren verkar unødvendig og

kunstig ifølgje desse instansane, og dei meiner den vil kunne bidra til ei større teoretisering av faget. (Rauboti, 2013a, s. 6)

Høyringsutspelet vert knytt opp mot målet til denne oppgåva. Kvifor har ikkje Utdanningsdirektoratet teke meir omsyn til kritikken? I kommentar til høyringsinnspela la Udir (2013b) til grunn at kritikken ikkje gjaldt Utforskaren i særleg grad, men heller faget generelt. Dei vedkjente at uroa for at faget blir for teoretisk, omfattande og ambisiøst må takast på alvor, samtidig som dei viste lita vilje til å gjere særleg mykje med dette. Rett nok peika dei på at Utforskaren tross alt skal arbeidast med parallelt med dei andre kompetansemåla, men samtidig gjorde dei ikkje noko forsøk på å gjere kompetansemåla og innhaldet i faget særleg tydelegare.

1.4 Oppgåva si reiserute

I andre kapittel vil eg byrje med å legge det teoretiske rammegrnlaget for både diskursanalyse og konteksten rundt læraryrket og reformer. Deretter vil eg i tredje kapittel ta for meg datainnsamlingsmetoden eg har valt, og grunngje kvifor eg har valt nettopp den. I dette kapitlet kjem eg òg inn på utval, avgrensing av prosjektet, validitet og reliabilitet, samt refleksjonar rundt forskarrollen, refleksivitet og etiske omsyn. Intervjudataa vil eg så ved hjelp av fenomenologisk meiningsfortetting først presentere og analysere i kapittel fire, før eg tolkar dei ut frå ein diskursanalytisk vinkel i kapittel fem. Til sist kjem konklusjonen i kapittel seks. I prosjektet har eg nytta og blitt inspirert av mange ulike teoretikarar og deira verk. Av særleg relevans for metodisk innfallsvinkel trekk eg fram bøkene til Jørgensen og Phillips, Neumann, Svennevig og Kvale og Brinkmann fram. Av teoretiske bidrag for å få grep om læraryrket og konteksten rundt det vil eg særleg nemne Cuban, English, Hattie, Mausethagen og Granlund, Goodlad og Ball og Cohen som viktige.

2. Teoretiske og metodiske omsyn

I think that the language of philosophy has to come back from the abstract heights on which it so often lives to the richness of everyday discourse and humanity. It has to listen to the ways that people talk (about themselves) and what matters to them

– Filosof Martha Nussbaum (Popova, u.å.)

2.1 Posisjon i metodeuniverset

Ifølgje Anne Ryen (2002, s.60) har den kvalitative metoden si historie vore prega av spenningar og motsetningar mellom ulike tilnærmingar. Dette har skapt eit mangfald av ulike *paradigme*, som av Denzin og Lincoln definerast som eit tolkingsrammeverk med ”et grunnleggende sett av læresetninger som leder handling”. (Ryen, 2002, s.60) Av paradigma, som Ryen òg kallar *metodespråk*, er det innanfor den kvalitative forskinga særleg fire posisjonar som merkar seg ut som dominerande; naturalismen, etnometodologien, emosjonalismen og postmodernismen. (2002, s. 61) Desse fører forskarane fram til ulike bilete på røynda. Medan naturalismen leier forskaren til ei ’verkeleg’ røynd med fakta og tal, er etnometodologien oppteken av korleis førestillingane om røynda vert konstruert, emosjonalismen av å utvide definisjonen på data og postmodernismen av å legge vekt på prosessane knyta til det teksten presenterer og forskaren si rolle i det. Naturleg nok har desse ulike metodespråka store konsekvensar for korleis eit forskingsprosjekt utviklar seg.

Denne oppgåva hentar inspirasjon frå fleire av paradigma. Som Hammersvik (2013) skriv kan ein godt kombinere metodespråka. Naturalismen er ofte ein del av sjølve studien, medan postmodernismen ofte vert nytta som eit metodisk bakteppe til forskaren sin sjølvrefleksjon. Paradigma er altså ikkje fastlåste kategoriar som legg bestemte føringar på korleis ein skal forske, men heller retningslinjer som seier noko om forskaren sin metodiske innfallsvinkel og tankar med forskinga. Oppgåva mi ber for det første preg av eit naturalistisk metodespråk i den forstand at eg, ved å nytte deltakarane sine ord, forsøker å vise kva dei tenker rundt og gjer med Utforskaren. Eg prøver å få tilgang til røynda slik aktørane ser den, og deira utsegn er dermed avgjerande for mine konklusjonar, og dermed òg reliabiliteten, altså påliteligheten til prosjektet. I det høve er det interessant å ta med korleis ulike grupper kan fortelje ulike, og ofte kontrasterande forteljingar. Som Ryen (2002, s. 62-63) skriv fortel det ho kallar ’den kulturelle historia’ ofte om sosiale fenomen ut frå herskande interesser sitt synspunkt, som i dette tilfellet ville vere frå Utdanningsdirektoratet, skuleleiarar og politikarar sitt perspektiv.

Medan 'den kollektive historia' ofte er ut frå dei 'tause', og i visse tilfelle marginaliserte, sitt perspektiv. No er ikkje lærarar kjent for å halde seg tause når dei meiner noko, men eg har likevel inntrykk av at meiningane deira ikkje alltid kjem så godt til uttrykk i den store debatten. Som eg konkluderte med i ei tidlegare oppgåve der eg forska på narrativ i kronikkar skrive av nyutdanna lærarar, verkar ikkje kronikkane "til å ha store implikasjonar på den sosiale oppfatninga av læraryrke. Lærarane vert ikkje høyrte. Mogleg er dette noko av bakgrunnen for den store flukta vekk frå yrket". (Rauboti, 2013b, s. 11) I kronikkane blei nettopp personar som skapar dei kulturelle historiene, nemleg skuleleiarane og politikarane som sit høgt oppe i organisasjonen, kritisert.

Når eg vel å kombinere metodespråket i oppgåva er det fordi eg for det andre meiner at denne oppgåva ikkje har som mål å framstille eit 'virkelighetsbilete' av den sosiale røynda, eller at eg som forskar alltid kan vise kva informantane både tenker og gjer. Der heller eg meir mot det etnometodologiske metodespråket som *ikkje* leitar "etter innsiden av virkelige personeners sosiale verden på en naturalistisk måte". (Ryen, 2002, s. 64) Hovudvekta i denne oppgåva er frå eit entometodologisk metodespråk, der *korleis*-spørsmålet er sentralt, noko eg bekreftar at òg gjeld for oppgåva mi ved å sette spørjepronomenet *korleis* i problemstillinga.

Etnometodologar leitar etter produksjon av meining i samtalar om korleis verda "er konstituert av dens medlemmer". (2002, s. 64) Fokuset vert på korleis røynda konstruerast, framfor erfaringar i den sosiale verda, sidan synet her er at røynda vert konstruert av menneska i den. I etnometodologien prøver forskaren å skilje ut korleis medlemmane produserer og styrer livet sitt, utan at forskaren verken skal vurdere eller dømme. Røynda vert til gjennom interaksjonen, i samtalar som fører til handling. (Ryen, 2002, s. 66)

Avslutningsvis vil eg for det tredje òg fremje korleis eg nyttar på den postmodernistiske tilnærminga ved at eg forsøker å vere medviten rolla mi som forskar, på korleis eg er med på å skape den sosiale konteksten eg skriv om, framfor at eg berre 'grip' levde erfaringar. Som Kvale og Brinkmann (2009, s.67) skriv kan ein nytte metaforen om intervjuaren som gruvearbeidar eller reisande. Medan ein som forskar som ein gruvearbeidar vil leite etter *kunnskap som noko gitt*, vil heller den reisande fokusere på *kunnskap som noko som vert konstruert* gjennom utforskinga av eit ukjent område. For denne oppgåva er det metaforen om

den reisande som vert vektlagt. I tillegg meiner eg at fokuset ikkje berre kan rettast mot representasjonspraksisen, det må òg rettast mot meg som forskar. Den reisande oppdagar ikkje berre ny kunnskap undervegs, han tolkar verda med eigne briller, skapt av erfaringar og førforståingar, og endrar desse i møte med nye opplevingar. Oppgåva er i samsvar med eit postmodernistisk metodespråk i den forstand at eg dekonstruerar intervjuetekstane, ikkje for å finne feil, men for å søke spenningar i dei, og trekke ut mi tolking av situasjonen. Som forskar er det viktig å vere reflektiv, i den forstand at eg må vere bevisst på at eg produserer ei skildring av røynda, som ikkje andre automatisk vil tolke på same måte. Som Denzin fremjar framstår ”medlemmer av vår samtidige verden som drivende i et hav av symboler”. (Ryen, 2002, s. 69-70)

2.2 Å tolke med diskursanalytiske briller på

I tolkinga vil eg òg vektlegge det Jørgensen og Phillips (1999, s. 13) kallar eit sosialkonstruktivistisk grunnlag. Det er ei fellesnemning for ei rekke nye teoriar om kultur og samfunnet, som diskursanalytiske tilnærmingar ofte nyttar som tolking grunnlag. Innan denne er det særleg fire premisser Burr meiner bind feltet saman: For det første er verda berre tilgjengeleg for oss gjennom kategoriar, og vår kunnskap er eit produkt av våre måtar å kategorisere verda på. For det andre er me historiske og kulturelle vesen, og våre syn og kunnskap om verda er alltid farga av dette. For det tredje er våre måtar å forstå verda på skapt og haldt ved like av sosiale prosessar og interaksjonar. Og for det fjerde fører ulike sosiale verdsbilete til forskjellige sosiale handlingar, og den sosiale konstruksjon av kunnskap og sanning får såleis sosiale konsekvensar. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 13-14)

Kvifor skal ein så, som filosofen Nussbaum kjem med forslag om, lytte til kvardagsdiskursar og måtar menneske snakkar på? I følge Bakhtin er det i språkbruken ein kan lokalisere det han kallar *dialogiske relasjonar*. Med dette omgrepet peikar han på at det *dialogiske* rett og slett er ein måte å vere i verda på. Relasjonar eksisterer mellom menneske, menneske og tekstar, og tekstar og tekstar i menneske. (Neumann, 2010, s. 20) For Rommetveit er dialogisme òg langt meir enn bruk av dialog ”det er ein kunnskapsteori som ikkje berre omfattar språk, men all menneskeleg kognisjon og kommunikasjon”. (Dysthe, 2003, s.38) Både Bakhtin og Rommetveit er opptekne av at meining og forståing er noko som blir skapt i

sjølve interaksjonen eller dialogen mellom dei involverte, gjennom både samarbeid og konflikt med samtalepartnaren. Menneske forstår og tolkar alltid verda frå eit visst perspektiv, og det å ta den andre sitt perspektiv blir sånn sett sentralt i ei dialogisk forståing av kommunikasjonen. Som den kjende sosialantropologen Fredrik Barth (1994, s. 11, 21) har skrivne dreier mykje av vår daglege samhandling seg om gjensidig påverking og tilnærming. Når me handlar er det alltid innanfor sosiale føringar der me prøver å forstå og tolke kvarandre. Ofte vil ein søke konvergens med kvarandre, men ofte vil òg aktørar si handling ikkje samanfalle. Sosiologisk interesserar eg meg for den kunnskapssosiologiske tilnærminga som Berger og Luckmann (2000, 24-27) fremma i 1966. Denne tek for seg korleis røynda skapast av samfunnet (og menneska i det) og difor må analyserast i prosessane der denne konstrueringa skjer, nemleg i forholdet mellom menneske sin tanke og den sosiologiske konteksten den har sitt utspring i. Òg der er kvardagen *par excellence*, altså særleg godt eigna som studieobjekt, sidan kvardagsrøynda er ei verd ein deler med andre, og sidan språket ein nyttar i kvardagen forsyner ein med nødvendige objektiviseringar som systematiserar kva som gir mening for kvar og ein. Til dømes merkar språket av koordinatar for verktøy ein nyttar i kvardagen, som til dømes bilar, kritt og tavle og liknande, og nettverk ein er 'deltakar' i, som til dømes læraryrket, symjeklubben, og familien. (Berger og Luckmann, 2000, s. 42-43)

I intervjuet eg har gjennomført møtte eg lærarar med ulike syn, tankar, meiningar, verdiar og måtar å kommunisere på. Når desse tolkast seinare står det dialogiske naturleg i sentrum, men dette kan ofte vere ei utfordring, sidan det sosiale i verda oftast verkar som meir eller mindre omskifteleg, altså i fluks. I denne tolkingsprosessen må forskaren tore å 'eige' analysen sin. Av den grunn er det viktig at teori, metode og tolking har ein gjennomgåande samanheng. (Neumann, 2010, s. 14) Som Jørgensen og Phillips skriv er det avgjerande at ein gjennomgåande nyttar diskursanalyse som ei pakkeløysning i heile oppgåva: "I diskursanalyse er teori og metode altså kædet sammen, og man skal acceptere de grundliggende filosofiske præmisses for at bruge diskursanalyse som metode i empiriske undersøgelser". (1999, s. 12) Betrakningane til blant anna Bakhtin, Nussbaum og Wittgenstein kan såleis vere med som underliggande premissar til å grunnleggje tolkinga med. Desse er det viktig å ha med når ein driv med ei tolking innanfor den kunnskapssosiologiske tilnærminga, som inneber ei særskilt oppfatning av sosiologien generelt. Som Berger og Luckmann (2000, s.186) påpeiker, ymtar kunnskapssosiologien om at sosiologien er ein

humanistisk disiplin sidan den interesserar seg for menneske som menneske. Av den grunn bør òg sosiologien enten vidareførast i ein uavbrote dialog med både historia og filosofien eller miste sitt eigentlege mål, som er å undre over det forbløffande fenomenet; menneske.

Poenget med diskursanalyse er som Neumann skriv ”å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene”. (2010, s. 83) Når eg i overskrifta skriv at eg vil tolke med diskursanalytiske briller på er det fordi at eg ynskjer å presisere ynskja mine med denne tolkinga. I og med at det ifølge Gill (Boolsen, 2006, s. 199) finst ca. 57 ulike former av diskursanalyse, kan det vere greitt å gje eit innblikk i refleksjonar rundt diskursanalysar sin funksjon, før eg seinare i kapittelet gjer reie for tilnærminga eg vil nytte i tolkinga mi. Ifølgje Boolsen er det slik at ein som gjennomfører ein diskursanalyse *ikkje* er

interessert i at finde ud af, hvad informanten mener, eller hvad teksterne står for. Du interesserer dig for virkeligheden bag diskursen: Hvorledes sker det, der sker? Hvorledes er virkeligheden bag diskursen konstrueret? (2006, s. 195)

Dette står i eit motsetningsforhold til Jørgensen og Phillips si tolking som påpeikar at ”diskursanalytikerens ærinde er ikke at komme ’bag om’ diskursen i sine analyser, at finde du af, hvad folk *virkelig mener*, når de siger dit eller dat”. (1999, s.31) Som dei skriv er jo nettopp utgangspunktet for diskursanalyse at ein aldri kan nå røynda utanom diskursane. Av den grunn er det diskursen i seg sjølv, som er meint å analyserast. Og for å gjere dette må ein nettopp arbeide med det ”der faktisk er blevet sagt eller skrevet, for at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene- og hvilke sociale konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får”. (1999, s.31) Dette støttar Mathisen (1997, s. 4) når han skriv at *mening* er noko ein har felles, noko ein deler ved hjelp av språket, noko som dannast, vert halde ved like, formidla, tolka og forandra i eit språkleg fellesskap. Meininga i det informantane seier er viktige for å vite kva representasjonar av røynda dei (re-)presenterer.

Kvifor eg ynskjer å gjere analysen på denne måten, kan forsvarast med det Gubrium og Holstein har sagt om tekst og kontekst “the contexts in which stories are told are as much a part of their reality as the texts themselves”. (2009, s. 2) Noko som òg inneber at teksten og

meninga i teksten er like viktig for realiteten som konteksten. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 226, 234) skriv er diskursanalyse både analyse av språkstruktur og mening, der sjølve samtalen skal ha forrang. Å fremje at å studere mening er diskursanalytisk vert òg støtta av Neumann som skriv at “diskursanalyse dreier seg blant annet om å studere mening, og den studerer mening der den oppstår, nemlig i sproget selv”. (2010, s. 18) Naturleg nok vert det som Mathisen (1997, s. 8) skriv viktig å høyre på meir enn det som direkte vert sagt under intervju. Når ein analyserar tekst og tale, eller stort sett all samfunnsforskning, kan ein som samfunnsforskar hjelpe med å ”artikulere det uartikulerte (eller det vagt artikulerte), ved å gjøre dem vi ’forsker på’ oppmerksom på diskrepansen mellom hva de vil og kanskje også gjør, og hva det rådende språket lar dem sette ord på”. (Mathisen, 1997, s. 8)

2.3 Det teoretiske bakteppet

Å utføre denne studien er å studere menneske i kvardagar som aldri er like, samt å tolke meningar dei kan endre når som helst, i møte med andre forståingar av røynda. Deltakarane er festa i kontekstar, som vanskeleg kan overførast til andre. Som Halliday (Svennevig, 2010, s. 20) skriv er språket til for kommunikasjon. Av den grunn må det studerast slik det fungerer i kommunikasjon, det kan ikkje isolerast frå samanhengen det inngår i. Korleis språket vert brukt i ulike situasjonar er av den grunn den viktigaste kjelda til kunnskap om korleis språket er eit kollektivt system eller ein individuell kompetanse. Ytringar inngår i og gjev berre mening i ein kontekst. Samtidig er ein kontekst ingenting utan ei relevant ytring. Dei dannar saman ein samheng i omgivnaden. For å forstå må ein dermed sjå ein situasjon *som noko* for at det skal gje mening, konteksten er altså kva ulike deltakarar vel som bakgrunn for ei ytring. Som Ludwig Wittgenstein påpeikte når han fremma tanken om *eit språkspel* kan ord og setningar berre skildrast ut frå dei kommunikative handlingar og aktivitetar dei inngår i, ikkje åleine på grunnlag av forhold i verden i seg sjølv. (Svennevig, 2010, s. 143-145, 154) Når ein utfører ein diskursanalyse er det vanleg å sjå på tre ulike typar kontekstar; den kulturelle, situasjonelle og tekstuelle. Desse skapast og endrast av deltakarar i fellesskap. Dei viser kva kjelder og informasjon deltakarar har til skapinga av kontekstar, noko som i dette tilfellet er eit innfløkt område. I utgreiinga nedanfor begynnar eg med å ta for meg den generelle konteksten rundt organisasjonsteori, læraryrke og reformer, før eg spissar konteksten meir og meir inn mot Utforskaren.

2. 3. 1 Kulturkontekst

For å kunne gjennomføre ein diskursanalyse må ein som Neumann skriv ha ein ”generell kjennskap til terrenget man begir seg inn i”. (2010, s. 50) Å undersøke kulturkontekst gjer ein for å vise at det eksisterer konvensjonar og handlingsføresetnadar som legg strukturelle og kulturelle føringar for korleis subjekt handlar i ulike miljø. Som Svennevig (2010, s. 150-153) peikar på gjer konvensjonar til at me får mønster for kva som er mogleg, passande og typisk å ytre og handle leis innanfor ein aktivitetstype og innanfor eit system. Om ein skal forklare kvifor slike konvensjonar finst, endrast og spreia i ulike fellesskap, må ein undersøke systemet av verdiar og haldningar som finst i ulike miljø. Sett av haldningar og aksepterte ’sanningar’ dannar til saman ei oppfatning av røynda, og kallast for ein *ideologi*.

I mange diskursanalytiske tilfelle peikar nokre tekstar seg ut som knytestpunkt for ein diskurs. Desse tekstane kallast monument. (Neumann, 2010 s. 177) I dette tilfellet kan ein kalle læreplanen for eit monument, der Utforskaren er ein liten del av den store diskursen rundt tekstane i læreplanen. Samtidig er lærarane sin diskurs rundt dette meir omfattande, og kan settast i ein meir generell setting. Det handlar ikkje berre om *ein* læreplan, men om læreplanar, revideringar og reformer, lærarar, skuleleiarar, skuleeigarar og politikarar, og om kampar mellom ulike diskursar. Kort og godt om individ i samspel i det politiske samfunnet.

Scott (Boolsen, 2006, s. 210-211) har utarbeida ein teori om at ein kan betrakte organisasjonar ut frå tre hovuddiskursar; den rasjonelle, den naturlege og den opne. Innanfor den rasjonelle organisasjonsdiskursen står særleg verdiar som effektivitet og produktivitet i fokus, medan den naturlege har ’alle’ si felles interesse som fokus, og den opne dreg inn omgivingane og let eksterne aktørar og sosiokulturelle forhold ha innflytelse på organisasjonen. Skulen som organisasjon har element frå alle dei tre organisasjonsdiskursane. Skulekvardagen i Noreg er open på den måten at politikarar og slik òg folket, skal vere med å utøve innflytelse over korleis skulen skal vere. Som Durkheim har skrive

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined. (1956, s. 71)

Den er òg naturleg ved at den er meint å skulle ha alle si felles interesse som fokus. Som Durkheim (1956, s. 81) vidare skriv skal ikkje skulen vere ein stad der ein pressar majoriteten sine idear over på minoritetsbarn. Den skal ikkje utøve politikken til eitt parti, og læraren skal ikkje påverke elevane ut frå eigne førestillingar, uansett kor grunngjevne dei verkar på læraren sjølv. Når det blir påstått at skulen famnar om ikkje berre to av diskursane, men alle tre er dette fordi skulen dei siste åra òg har vorte meir og meir påverka av New Public Management (NPM) ideologien, som fremmar rasjonalitetsdiskursen. Som Mausethagen skriv har NPM uttrykt mål- og resultatsstyring innanfor offentleg sektor, og etterkvart har òg ”næringslivets språk, styringsformer og ideologier fått innpass på utdanningsområdet”. (2007, s. 30)

Sett i samanheng med Scott sine organisasjonsdiskursar kan ein sjå at skulen er i ei særstilling, som i verste fall gjer organisasjonen til eit diffus system. Korleis skal den styrast og organiserast? At den er naturleg, open og rasjonell får skulen til å høyrast idealistisk, framtidsretta, inkluderande og visjonær ut. Samtidig handlar diskursar om representasjonar av røynda, og bilete på skulen vert dermed litt forvirrande, truleg ikkje berre for dei som skal organisere skulen, men òg for dei som jobbar i den. Ved at den er open og naturleg får alle i samfunnet rett til å meine det dei vil om skulen, ikkje alltid ut frå kunnskap om den, men heller frå eigne erfaringar og refleksjonar rundt kva ein draumeskule og ein draumelærer er og korleis dei meiner elevar best vert rusta til å verte deltakarar i samfunnet. Ved at den òg vert påverka av markedsideologiar, og då tilpassa rasjonalitetsdiskursen vert den sårbar for svingingar i nettopp markedet og dei tankestraumane som er ’i tida’ til ulike tidspunkt. Mogleg er nettopp eit av dei mest kritiske problema i dagens skule, det som ein kjent ekspert på endringsteori Michael Fullan skriv, nemleg at det skulane våre møter ikkje er motstand mot innovasjon, men heller fragmentering, overbelastning og mangel på samanheng ”som et resultat av den ukritiske og ukoordinerte aksepten av altfor mange innovasjoner”. (Hattie, 2013, s. 25)

2.3.1.1 Om læraryrke og reformer

Everything has been said before, but since nobody listens, we have to keep going back and begin again

– Andre Gide (Cuban, 1990, s. 3)

I følge Hattie (2013, s. 25-26) har dei fleste land vore gjennom mange bølger med reformer, nye læreplanar, metodar, revideringar, program for profesjonell utvikling og nye styringsmodellar. Når ein snakkar om utdanning og ikkje minst om korleis den *ikkje* fungerer, har ein gjennom historia lagt skulda på foreldra, lærarane, klasseromma, ressursane, tekstbøkene, rektorane eller til og med elevane. Når ein leitar etter kva som fungerer finst det tusenvis av ulike studiar som fremmar visse metodar og innovasjonar, og påstår at dei er betre enn andre. Den pedagogiske forskingsbasen er rik, men blir ifølgje Hattie sjeldan brukt av lærarane. Av den grunn fører basen sjeldan til endringar i retningslinjene, som igjen påverkar undervisinga. Som Hattie skriv er det mogleg at ”denne forskningen er skrevet på en måte som ikke engasjerer lærerne, eller at den er presentert på en måte som ikke tar høyde for at lærerne oppsøker forskningskilder med sine egne sterke teorier om hva som virker (for dem)”. (2013, s. 25) Samtidig er det òg mogleg at det er fordi forskinga ikkje passar inn i lærarane sin ’kontekstspesifikke’ kvardag, der dei stadig må tilpasse metodar og opplegg til deira elevar.

Det er ikkje berre den pedagogiske forskingsbasen som sjeldan vert nytta av lærarar. I følge Cuban er det få reformer som har særleg innflytelse på skulekvardagen

Schools and classrooms go largely unchanged, although the noise and motion do give an appearance of fundamental reform. Scholars adhering to this view believe that fundamental school reform is, at best, a futile exercise and, at worst, a sham. (1990, s. 10)

Dette synet vert støtta av English som skriv at “many a nice curriculum design [...] disappears in the reality of the chasms and gaps in the respective spheres of teacher and administrative autonomy that exist within school districts”. (2000, s. 6) Han meiner at sjølv om styresmaktene likar å tru at lærarar følgjer læreplanar og retningslinjer, viser forskinga det motsette. Lærarane er ifølgje English (2000, s. 3) meir sannsynleg avhengige av lærebøkene som planleggingsverktøy, framfor læreplanen. Av den grunn er eit fundamentalt problem med læreplandesign, at når det kjem til implementering og mottaking i skulane så: “When the door is shut and nobody else is around, the classroom teacher can select and teach just about any curriculum he or she decides is appropriate”. (2000, s. 1) Lærarane kan sitte på gjerdet og

vente om det blir implementert ein læreplan dei ikkje likar, eller om dei ikkje likar Kunnskapsministaren eller partiet ho/han representerer. Lærarane er oftast meir permanente enn læreplanane (English, 2000, s. 2), og dei eg kallar 'styresmaktene' i denne oppgåva, altså Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, skuleeigarar og andre som øver innflytelse over lærarane.

Kvifor returnerer då stadig reformene? I følgje Katz er det fordi "policymakers fail to diagnose problems and promote correct solutions. Reforms return because policymakers use poor historical analogies and pick the wrong lessons from the past". (Cuban, 1990, s. 6) Medan Cuban meiner det er fordi dominante sosiale grupper nyttar skulane til å "work on national ills", med den trua at skulane kan promotere sosial mobilitet, skape solide medborgarar og nasjonal harmoni. Noko han peikar på ikkje alltid treng å vere tilfelle, men som det likevel bør stillast spørsmål ved: "If society has an itch, schools get scratched. Or do they?". (Cuban, 1990, s. 9) Mogleg er det òg slik som nokre akademikarar peikar på at reformene ikkje eigentleg er intendert å skape endring, men heller gje eit skinnbilete av endring og framgang. Uansett korleis ein vrir og vender på denne problematikken er det som Cuban fremmar slik at "without credibility, there is no chance of the schools being viewed as successful. Without teachers' support, few desired outcomes can be achieved". (1990, s. 11)

For å finne ut meir om korleis reformer skal lykkast meiner Cuban at ein bør studere reformer meir inngåande frå ulike perspektiv. Ved å studere skulestrukturar, styringsdokument, læreplanar, skular og lærarar, kan ein over tid skape eit klarare bilete av desse strukturane. Dette vert òg støtta av Clandinin som skriv at "understanding teaching requires that we pay attention to teachers both as individuals and as a group, listening to their voices and the stories they tell about their work and their lives". (2007, s. 359) Ho fremjar at ein bør studere lærarar sine narrativ (forteljingar), sidan kunnskap i seg sjølv har ei forteljande form, og at ein gjennom å bry seg om levd erfaring, kan undersøke korleis individuelle lærarar og deira personlege forståing skapar eit større kollektivt bilete, som fører til handling og konstruksjonar av røynda. Som Clandinin vidare skriv "teaching is a minded practice, an intellectual activity shaped by the various discourses at work in society in a given period". (2007, s. 367)

For at reformer skal lykkast må altså dei diskursive forhandlingane mellom lærarar og

styresmaktene forbeholdt, slik at det i høgare grad er semje om kva reformene skal ta føre seg å forbetre, og korleis dette best kan gjerast. I ein artikkel om konkurrerende diskursar rundt lærarprofesjonalisme tek Mausethagen og Granlund (2012, s. 815) føre seg diskursane som eksisterer i diskursive forhandlingar mellom politikarar og forbund innanfor utdanningssystemet. Som dei skriv er det slik at sjølv om desse gruppene brukar same terminologi, og konflikten mellom partane er skjult, er innhaldet ofte disharmonisk. Dette skapar politiske kampar mellom gruppene, særleg rundt diskursen om profesjonell autonomi. Mykje av dette handlar om at det eksisterer meiningar om at nyare utdanningspolitikk generelt avgrensar lærarar sitt arbeid og utfordrar deira profesjonelle autonomi, men ein veit lite om dynamikken. Dei diskursive kampane mellom politikarane og den profesjonelle yrkesgruppa handlar ifølge Mausethagen og Granlund mykje om: "(1) accountability policies, (2) the role of research-based knowledge in teachers' work and (3) the lengthening of teacher education". (2012, s. 816) Desse diskursane viser at det ikkje er stagnasjon, men heller aktive forhandlingar og kampar mellom ulike grupper innanfor utdanningssystemet. Som Mausethagen og Granlund (2012, s. 817, 819) òg skriv viser nyare forskning av blant anna Coburn (2004) i motsetning til funna til Cuban, at strukturar og ny utdanningspolitikk faktisk endrar lærarar sin praksis. Dei etterlyser meir forskning på korleis ein betre kan forstå lærarar sine kollektive forsøk på å motstå, halde ved like eller fornye arbeidet sitt, og skriv at Howarth påpeikar korleis

discourses are created and maintained by actors within institutions, and they may influence and transform organisations and institutions through the dissemination of ideas, values and practices. [...] Language is viewed as a very important political tool, which is used by actors to create alliances and formulate new strategies for development. (Mausethagen og Granlund, 2012, s. 820)

Meir forskning på lærarar og skulekvardagen vert òg etterlyst internasjonalt av fleire store utdanningsforskarar. Allereie i 1977 skreiv Goodlad, ein svært kjent utdanningsforskar innanfor tema som omhandlar læreplanteoriar, at "there is only one honest answer to the question, 'What goes on in our schools?' It is that our knowledge is exceedingly limited". (1977, s. 2) I 1996 skreiv Ball og Cohen at "curriculum designers and teachers have little or no regular conversations with one another". (1996, s. 7) Som Ball og Cohen påpeikar ville eit forbetra læreplandesign i større grad ta omsyn til lærarar sitt arbeid i ulike domene. Det er for mange domene der det er opp til læraren å tolke ut frå eige skjønn. Lærarane blir påverka av kva dei synest om studentane sine, dei må jobbe med si eiga forståing av materiale og designe

det, bestemme oppgaver og modellar for læringa, og ikkje minst ta omsyn til det intellektuelle og sosiale miljøet i klassen. I tillegg blir lærarane påverka av deira syn på det større samfunnet; dei politiske kontekstane dei jobbar innanfor, og til dei uttrykte tankane til kollegaar, administratorar på skulane og dei profesjonelle organisasjonane. I desse prosessane er det ifølgje Ball og Cohen lett og forståeleg at læraren må tolke og finne eigne løysningar, samt rett og slett ignorere ein god del. For å unngå dette må læreplanane designast slik at dei ”help teachers operate more thoughtfully and effectively in each of these domains”. (1996, s.7-8)

2.3.2 Situasjonstekst

Kulturkonteksten er som vist stor og omfattande. Med overblikket kulturkonteksten har vist, kan situasjonsteksten no nyttast til å dreie og avgrense den teoretiske bakgrunnen inn mot samfunnsfagslærarane. Denne oppgåva kunne ha dreia seg om svært mange ulike diskursar og tematikkar, men som Neumann (2010, s. 55) skriv må ein avgrense diskursen når det kjem til tematikk og tidsaspekt. I denne oppgåva handlar det om samfunnsfagslærarane og eksempelet med den siste revideringa i faget: Utforskaren. Dette gjer diskursen meir tidsavgrensa, noko Neumann (2010, s. 56-57) skriv er viktig. I avgrensinga kjem ein nærare inn på situasjonsteksten som Svennevig skriv at handlar om ”et sett med deltakere som er engasjert i en kommunikativ oppgave i visse fysiske omgivelser gjennom et visst medium”. (2010, s. 147) I denne analysen er deltakarane lærarane, omgivnaden er skulen og styresmaktene, og mediumet dreier seg mykje om den reviderte læreplanen. I og med at eg har skrive om lærarar og deira syn på reformer, vil eg kort gjere greie for situasjonen etter den nyaste læreplanen vart innført i Noreg.

Korleis er situasjonsteksten i Norge etter Kunnskapsløftet? I 2006 kom det ein ny læreplan med namnet Kunnskapsløftet (LK06). I den blei metodefridom fremma som eit hovudpunkt, læraren skulle i høgare grad legge til grunn si eiga faglege og pedagogiske skjønn i planlegginga. Læreplanen var blitt kortare og mindre detaljert. (Koritzinsky, 2012, s. 39) Seinare erkjente Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 31 at denne læreplanen verka til å ha overlate for mykje av arbeidet til lokalt nivå, noko som kunne føre til ”store variasjoner mellom kommuner og skoler i kvaliteten på de lokale planene, og dermed også

innholdet i opplæringa”. (2007-2008) Grunngevinga for ei revidering låg dermed til grunn og blei implementert i fjor. Med denne kom Utforskaren med sine kompetansemål, og fokus på vitenskapelig metode inn i undervisinga. Ein kan godt spørje seg om kvifor dette blei gjort. Som både Seixas og Audigier har peika på har samfunnsfaget allereie nok utfordringar. Seixas (2001, s.545) fremjar via Preissle-Goetz og LeCompte at faget er for breitt, til dels sprikande og mykje både debattert og problematisert. Audigier (Børhaug, 2005, s. 171) peikar på at faget manglar ein tydeleg kanon, ein grunnmodell som kan gje føringar for faget. Dermed blir faget lett ein oppsamlingsplass for tema samfunnet meiner skulen *bør* undervise om. Dette burde tilseie at ein framfor å legge til endå fleire kompetansemål, kanskje heller burde ha klargjort og endra dei eksisterande, samtidig som det må gjentakast at Utforskaren er meint å gå inn i dei andre og legge føringar på arbeidsmetodar, framfor å bidra med meir innhald.

Kva som skal inn i læreplanen og skulekvardagen vert bestemt av politiske prosessar. Gjennom reformer og revisjonar legg styresmaktene føringar på skulen og lærarane i takt med den dominerande ideologien i samfunnet, og desse prioriterer no ei tydeleg vektlegging på vitenskapelig metodelæring. (Rauboti, 2013a, s. 5) Ifølgje Garm, Eikseth og Dons (2012, s. 19) er det til dømes kjent at den siste norske reforma i høgare utdanning er eit resultat me har forplikta oss til gjennom Bologna-prosessen. Kunnskap og forskning står høgt på agendaen etter Noreg forplikta seg til Pisa og andre internasjonale målingar på kunnskap og ferdigheiter. Mogleg ser fleire samfunnsfagslærarar Utforskaren som ei midlertidig ’samfunnstrend’, som vert plotta inn i faget for å styrke grunngevinga for det. Samtidig kan det vere at mange av lærarane meiner den vil styrke og stabilisere faget, framfor å til dømes trekke samfunnsfag mot meir realfaglege retningar, der metodefokuseringa er høg. Utforskaren passar uansett inn i tida. Som Giddens (Aakvaag, 2008, s. 392) fremjar er det i dag meir fokus på ”refleksiv modernisering”, me må i høgare grad ta gjennomtenkte val basert på ein nærast uavgrensa tilgang på informasjon rundt oss. Tidlegare etablerte sanningar og tradisjonar blir i høgare grad diskutert, kritisert og reorganisert, og ein må lære seg å leve i eit samfunn som ikkje lenger tilbyr ferdige oppskrifter på korleis ein kan leve. Utforskaren handlar i høg grad om å utforske, vere nyfiken, prøve ut, diskutere og generelt stille spørsmål og kritisere det eksisterande og det som blir teke for gitt. (Rauboti, 2013a, s.12)

2.3.3 Tekstuell kontekst

Den tekstuelle konteksten handlar om ytringar som går forut for dei analyserte ytringane. (Svennevig, 2010, s. 146) I dette høve kan det heller vere aktuelt å skrive om mangelen på det. Det har vore få ytringar og reaksjonar i media, i forkant av intervjuet. I ein av få artiklar publisert om *Utforskaren* kan ein lese om høgskulelektor Tarjei Helland ved HioA, som var med å leia arbeidet med revideringa. (Nilssen, 2013) Han går i denne artikkelen skarpt ut mot Utdanningsdirektoratet, som han meiner har øydelagt forslaget med det han kallar 'byråkratispråk'. Denne artikkelen var interessant som bakgrunnskontekst, og eg nytta sjansen til å spørje lærarane og intervjuet om deira meiningar knyta til den. I forbindelse med denne artikkelen kan det òg nemnast at det ikkje berre er i denne samanheng det har blitt utøva kritikk retta mot språklege formuleringar frå styresmaktene. Allereie når Kunnskapsløftet skulle implementerast retta samfunnsfagsdidaktikar Rolf Mikkelsen, som var med i departementet si læreplangruppe, kritikk mot kunnskapsdepartementet si namnsetting av faget. Som han peika på vert det direkte misvisande å kalle fellesfaget gjennomgåande for samfunnsfag, sidan det har så ulike fagkombinasjonar frå grunnskule til vidaregåande opplæring. Denne kritikken blei heller ikkje imøtekomme eller gjort noko med frå politisk hald. Dei fremma at det støtta ideen om faget som gjennomgåande, sjølv om det i praksis ikkje er det. (Koritzinsky, 2012, s. 47) Dette er samsvarande med direktoratet si imøtekomming av kritikken til Helland. Òg her hevda direktoratet at dei språklege formuleringane heller tydeleggjer og spissar grunnleggjande ferdigheiter i faget.

2.4 Eit analysemetodisk overblikk

Studiet vert ein casestudie, der eg som Cohen, Manion og Morrison skriv konsentrerer meg om eit case eller fenomen, *Utforskaren*, som eg set inn i ein kontekst for å studere "real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles". (2011, s. 289) Med casestudien vil eg òg undersøke lærarkulturen, og gje ei intensiv beskriving av ein liten del av det sosiale systemet. Det er få undersøkingseiningar, og utveljinga skjer ikkje med generalisering som siktemål. (Rauboti, 2013c, s. 5) Eg har velt ut eit unikt tilfelle, i tråd med det Halvorsen (2008, s. 105-106) skriv at eit case bør dreie seg om, og vil forsøka å finne ut av sjølve prosessen, korleis noko skjer eller utviklar seg. På lik linje med når ein driv med Grounded theory, vert innfallsvinkelen i prosjektet slik at eg ikkje søker å teste ein eksisterande teori, men heller er

oppteiken av utviklinga av ein. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 209) Denne induktive tilnærminga er rett nok ikkje omfattande nok til å kunne utvikle ein teori ut frå, i og med at det berre er utført tre gruppeintervju. Studien er meir eit eksplorativt prosjekt, der konsept og meiningar kan verte eit viktig bidrag til å betre forstå samfunnsfagslærarar sitt forhold til faget og endringane. Noko som igjen kan forskast meir på for å kunne dannast teori av. For å forske har eg nytta fenomenologisk meiningsfortetting til analyse av dataa, medan eg i tolking av funna nyttar ei diskursanalytisk tilnærming.

2.4.1 Om fenomenologisk meiningsfortetting

Fenomenologi er ein tradisjonelt filosofisk retning, særleg fremma av Edmund Husserl, som ifølgje Smith kan definerast som

The study of structures of experience, or consciousness. Literally, phenomenology is the study of "phenomena": appearances of things, or things as they appear in our experience, or the ways we experience things, thus the meanings things have in our experience. Phenomenology studies conscious experience as experienced from the subjective or first person point of view. (Smith, 2003)

Dette forskingsfeltet tek altså føre seg å studere erfaring og korleis fenomen står fram for mennesket. Det må av den grunn både skiljast frå og relaterast til andre områder innanfor filosofien som til dømes ontologien, epistemologien, logikken og etikken, og tek føre seg å studere meininga 'ting' har i vår erfaring, i tydinga av objekt, hendingar, tid, sjølv og i forståinga av røynda. Den er difor, som Berger og Luckmann (2000, s. 41) skriv, svært godt eigna til å klargjere grunnlaget for kunnskap i kvardagen, sidan den frå ein empirisk, deskriptiv vinkel analyserer den subjektive opplevinga av kvardagslivet, og avstår frå ontologiske, kausale eller genetiske hypotesar. Som Veiden (Berger og Luckmann, 2000, s. 10) peikar på vektlegg denne retninga korleis me konstituerer verda gjennom vår livverden og bevisstheit, og den kan av den grunn stå som ei kjerne i den *forståande sosiologien*, der aktørane sin eigen definisjon på verden står sentralt.

I analyser av dette slaget leitar ein difor etter vitskapelege funn ein stad mellom vanlege menneske sine (ofte) ureflekterte forhold til eigen kunnskap og den profesjonelle filosofi, sidan tilhengarar av denne retninga meiner at teoretiske, vitskapelege og religiøse formuleringane om røynda ikkje er uttømmende for kva som kan seiast å vere 'verkeleg' for

20

medlemar av eit samfunn. Den knytes difor tett saman med epistemologien, altså kunnskapssosiologien, som er mest interessert i det menneske 'veit' er røynda i deira daglege liv, altså *den fornuftige kunnskapen*, framfor *dei store ideane*. Det er ifølgje Berger og Luckmann "denne 'kunnskapen' som skaper den betydningsstrukturen som ingen samfunn kan klare seg uten". (2000, s. 36) Den fenomenologiske tilnærminga bør ifølgje Embree difor grunnleggande sett betraktast som "ein aktivitet som best kan skildrast som 'observasjon' eller endå betre: som 'observering'". (2013, s. 13) Og analysen er oppteken av det Husserl (Embree, 2013, s. 123-125) kallar *intensjonsanalyse*, altså å analysere meininga eller intensjonen i det informantane seier. Vekta ligg då ikkje berre på det informantane opplever, men òg kva forskaren får inntrykk av at dei trur på, verdset og vil. Denne vektinga meiner Embree skjer på ulike måtar i høve til andre menneske i både einsidige og gjensidige samanhengar, på automatiske, engasjerte, vanebaserte eller handlingsaktive måtar.

For å kunne trekke meining ut av intervjuet, har eg valt å nytte den fenomenologisk baserte analyseprosedyren *meiningsfortetting* som Giorgi har utvikla. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212-213) Denne forma for analyse går ut på å skrive om på setningane for å gjere meininga tydelegare. Lange setningar vert komprimerte til kortare gjennom ein analyseprosedyre på fem trinn. Først les ein gjennom heile intervjuet for å få eit heilskapleg bilete på materiale. Deretter bestemmer ein seg for kva ein vil nytte som 'meiningseining', før ein uttrykker temaet eller temaa som dominerer så enkelt, klart og fordomsfritt som mogleg. I det fjerde og femte trinnet, som eg tek føre meg i tolkingskapittelet, undersøker ein så meiningseininga i lys av problemstillinga og formålet med undersøkinga, og bind dei viktigaste emna frå intervjuet saman til eit deskriptivt utsegn. Denne analysetypen eignar seg som Kvale og Brinkmann (2009, s. 212) skriv til analyse av komplekse intervju. I analysen er det som Tjora skriv viktig å hugse på at den kvalitative analysen har som "mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet". (2012, s. 174) Mykje av funna er difor korta ned til eit minimum. Dette er gjort for å unngå at forskinga som Tjora skriv vert "en samling (i beste fall sorterte) anekdoter". (2012, s. 174)

2.4.2 Om diskursanalyse og språk

Når eg overordna vel å basere prosjektet på ei diskursanalytisk tilnærming er dette ut av interesse for relasjonar mellom språk, tyding og menneske sine psykologiske tilstandar. Medan den fenomenologiske psykologien ser informantane sitt språk som ei avspegling av ei djupare psykologisk røynd, meiner diskurspsykologien at meining og tyding er innpakka i språket, og difor må undersøkast gjennom tolkinga av det. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 131) I og med at eg har skrive om både språk og diskursanalyse i avsnitta over, vil det i dette avsnittet heilt kort gjerast reie for korleis diskursanalytiske tilnærming eg baserar tolkinga mi mest på.

Den diskursive tilgangen eg inspirerer tolkinga mest på er den som Jørgensen og Phillips (1999, s. 16, 30, 27) kallar 'diskurspsykologien'. Sjølv om namnet kan forvirre er ikkje denne tilnærminga oppteken av interne psykologiske forhold, men derimot ei form for sosialpsykologi. I motsetning til andre tilnærmingar, som til dømes Laclau og Mouffe og Fairclough sin, er diskurspsykologien meir oppteken av at individa er *aktive* i sin språkbruk, framfor å berre vere styrt av ytre diskursive føringar. At menneske er aktive inneber at ein nyttar diskursar som ressursar, til å skape nye samanhengar og bruk av ord, samtidig som ein hentar element frå eksisterande diskursar, og såleis dannar det Jørgensen og Phillips kallar 'hybrid-diskursar'. Denne tilnærminga er, som eg, oppteken av kvardagsdiskursar og praksis, altså frå eit 'bottom-up' perspektiv, og undersøker empiriske analysar av folk sitt tale- og skriftspråk i massemediar og intervju, der individa ifølgje Barthes både er "sprogets herrer og slaver". (Jørgensen og Phillips, 1999, s.27) Subjekt kan difor forståast som både aktive og handlande, samtidig som dei er avgrensa av rammene, som er konstituert og influert av historiske og sosiale praksisar. (1999, s. 29)

Diskurspsykologien ser talespråk og tekstar som konstruksjonar av verda, orientert mot sosiale handlingar. Språket vert difor forstått som dynamiske former for sosial praksis, som formar den sosiale verda, våre verdsbilete, relasjonar og subjekt. Dette gjer òg Wittgenstein som meiner at ein skal betrakte påstandar om psykologiske tilstandar som sosiale aktivitetar framfor uttrykk for djupare 'essensar' bak orda. Våre måtar å forstå verda på er såleis ikkje universelle, men gruppebestemte ut frå historiske og sosialt spesifikke premissar. (Jørgensen

og Phillips, 1999, s. 105, 108) Individet vert lett eit gruppemedlem, når det identifiserer seg med andre medleamar, og då byrjar ein ofte å sjå den sosiale røynda frå gruppa sitt perspektiv, framfor sitt eige.

Formålet til diskurspsykologien er ikkje å kategorisere folk som til dømes nasjonalistar eller liknande, men heller å identifisere dei diskursive praksisane som kategoriar konstruerast i. Formålet ligg i å avgjere kva som skjer med individ sin identitet og deira vurderingar, persepsjonar og motivasjonar når dei går inn i ein gruppesituasjon, sidan menneske sine kognitive prosessar endrar seg då. Holdningar vert då meir produkt av sosial interaksjon, framfor mentale, stabile indre disposisjonar, og den sosiale verda vert ikkje forstått som ei ekstern verd 'der ute', men snarare ei røynd skapt av talaren, som både verkar sann og verkeleg. I den forbindelse må ein vere merksam på at menneske ikkje er konsistente, ein må heller forvente at talen deira endrast, og at dei trekker på ulike diskursar i ulike kontekstar. I samtalar motseier ofte folk seg sjølv, og denne konsistens og inkonsistensen kan nyttast som retoriske strategiar.

Å analysere diskurs demonstrerer ofte korleis visse diskursar fremmer ei gruppe sine interesser, på kostnad av ei anna sine. Fenomen får *meaning* gjennom samtalar og diskursar. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 110-113, 125-127) Individet sin identitet konstruerast gjennom tilknytning i ulike diskursar, der nokre talerutinar gjer visse tema mulige og andre tabubelagt. Sånn sett uttrykker ikkje berre ytringar noko, dei kan òg bidra til å fortrenge og forvrengje, ved å fremme visse bilete på røynda og skjule andre. Bakgrunnen for valet av visse strategiar ligg ifølgje Hollway og Jefferson (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 116-119) i djupe psykiske krefter og det dei kallar 'universell angst' hjå menneske, som gjer til at ein søker sikkerheit i bestemte diskursar. I dette tilfellet vil det mogleg kunne speglast i usikkerheit knyta til stadige endringar i skulekvardagen. Lysta til sikkerheit og ein føreseieleg kvardag kan skape visse talerutinar og tabulegging av visse emne. Gjennom slike fortrengeingar skapar og utelet ein visse verdsbilete, og dette får ideologiske konsekvensar. Billig kallar det 'det dialogiske ubevisste'. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 118)

2.4.3 Representasjonar

Sidan ein diskurs viser korleis representasjonar produserer ulike bilete på røynda, er den eigna til å sjå på korleis lærarar snakkar om Utforskaren og sånn sett lagar representasjonar av den. Ein representasjon kjem mellom den fysisk gitte verda og sansinga vår. Det handlar altså om brillene me ser verda med. Når berarar av same representasjon institusjonaliserer seg, dannar dei ein posisjon i diskursen. (Neumann, 2010, s. 177-178) Dette skapar det Anderson (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 116) kallar 'imagined communities', og det viser til korleis individ skapar midlertidige kollektive identitetar, basert på ei førestilling om ein felles identitet. I denne oppgåva kan ein vitne posisjoneringar, og diskursive skilje mellom ulike grupperingar. Det er den eine posisjonen, lærarane, som vert intervjuet og såleis får stemma si på trykk i oppgåva. Samtidig kan ein dialog – ei ytring mot andre posisjonar i debatten finnast i materialet, særleg då retta mot politikarane som er oppteken av det ein kan kalle 'den politiske læringsdiskursen'. Ved å sjå på den eine posisjonen, får ein òg eit innblikk i andre. Kva seier lærarane? Korleis seier dei det? Kven rettar dei meiningane sine mot? Og ikkje minst; kvifor seier dei det?

3. Intervju som datainnsamlingsmetode

Om du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?

– Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 19)

3.1 Windows on the world

Hyman peikar på korleis forskarar innanfor ulike vitskapelege retningar nyttar intervju som deira ”windows on the world”. (Holstein og Gubrium, 2003, s. 67) Intervju er spesielle former for konversasjon, der kunnskap ikkje berre blir overført, men òg konstruert. Som Holstein og Gubrium (2003, s. 68) skriv skapar ein *aktivt* mening saman i eit intervju. Det er aktivt sidan både intervjuaren og informanten saman konstruerer meninga. Av den grunn er det viktig at den som intervjuar skapar eit miljø for ”gjensidig avsløring”, der tilliten mellom intervjuar og respondent er essensiell. Som Kvale og Brinkmann skriv får ein best vite kva folk sine oppfatningar er ved å spørje dei. Naturlegvis kan desse oppfatningane som kjem til uttrykk vere usanne, menneske kan innimellom ville svare det dei oppfattar som situasjonsmessig ’korrekt’ eller ynskje å framstille seg sjølv og sine oppfatningar på ein anna måte enn slik dei eigentleg tenker og føler. Menneske sine forteljingar er som kjent eit samansurium av fiksjon og fakta. (Glomnes, 1991, s. 56) Men kva gjer så dette? I kva grad er det viktig om det er sant eller usant? Kan ein ikkje heller sjå det som to måtar å beskrive verda på?

Det eg vil finne ut ved å snakke med lærarane er ikkje å teste om opplysningar dei gjev meg er sanne i forstand av å vere fakta, men heller kva deira oppfatning er, og eventuelt korleis desse skapar bilete på røynda. Samtidig som det på den eine sida, ifølgje Glomnes (1991, s.56-57), er viktig å vite om ein tekst eller ei ytring faktisk svarar til faktiske forhold, gjev det oppdikta på den andre sida òg eit perspektiv på verda. Fiksjonen kjem oss nær, og fortel oss noko om oss og om livet. Som Ying Toijer-Nilsson skriv

diktade och mytiska världlar är stilmedel författaren använder för att komma under verklighetens yta, inte för att fly ifrån den. Myten skall hjälpa oss att se tilvaron klarare. Allt blir mera sig själv i en myt. (Glomnes, 1991, s. 56)

I undersøkinga har ikkje rollen min som forskar vore å sjekke fakta informantane gav. Eg søkte å undersøke deira møte med Utforskaren og revideringar i faget, og den diskursive konteksten rundt samfunnsfaglærarar. Som Sandberg (2010, s. 447) i ein artikkel om *What*

can 'lies' tell us about life? Notes towards a Framework of Narrative Criminology

argumenterer for, kan ein som forskar ofte verte for oppteken med ei positivistisk førestilling av sanninga og dei relaterte spørsmåla til om forskingsdeltakarane faktisk fortel sanninga. For ein narrativ analyse, som ofte tolkast i samanheng med ein diskursanalytisk inngangsvinkel, er dette derimot ikkje viktig. Sandberg fremmar at ”whether true or false, the multitude of stories people tell reflect, and help us understand, the complex nature of values, identities, cultures, and communities”. (2010, s. 447) Narrativ er viktige, ikkje fordi dei fortel sanne historier om kva som faktisk har skjedd, men fordi dei påverkar framtidig handling. (2010, s. 452)

Ifølgje Presser (Sandberg, 2010, s. 451) dreiar narrativ rundt spesifikke hendingar, og difor vil forteljingane desse skapar alltid vere prega av ei selektiv utveljing av den levde erfaringa. Narrativ menneske skapar inneber alltid ei grad av tolking, og hukommelsen er ofte tilfeldig når det kjem til korleis ein hugsar ein situasjon. Spørsmålet om sanning i det intervju kandidatane fortel kan så klart knytast opp mot validiteten til forskingsprosjektet. Samtidig er validitet, som Sandberg skriv “a contested term, primarily because it represents a positivist notion of truth”. (2010, s. 453) Ein konstruktivist fokuserer meir på ‘accountability’. Sidan det er forskaren som skriv den empiriske dokumentasjonen analysen bygger på, er det opp til andre forskarar å dømme analysen ut frå eigne tolkingar.

Mitt prosjekt er meir i tråd med Wieder sine innspel. Det viktige “is not whether or not a statement is “true,” but rather what is achieved by using it and what function it has in concrete interactions”. (Sandberg, 2010, s. 455) For mitt vedkommande er det meir interessant og forskingsmessig viktig, å høyre kva informantane seier, og ikkje minst kva ord dei brukar. Som Christie (2009, s. 22) skriv kan ord vere farlege reiskap, fordi brukarar blir så vant til spesialord at dei tankelaust nyttar dei i hytt og pine utanfor dei snevre kretsane dei er meint for. Det som då skjer er at desse orda skapar ein stengsel mot omgivnaden. Dei som er utanfor kretsen blir som døde. Av farlege ord er særleg dei som blir skapt *før erfaringa* verdt å ta tak i. Ein kan saktens lære seg å nytte store ord og omgrep, men omgrepa, som betyr ‘gripe om’, er tomme om ein ikkje forstår dei. Har ein ikkje erfart orda, og nyttar dei utan å ha hendingar og tankar knyta til omgrepet, kan dei dermed fort verte utan noko særleg innhald. I tillegg er

sånne store, og ofte abstrakte omgrep som Christie skriv i mange tilfelle fleirtydige, og av den grunn fine til å tåkelegge språk, meiningar og kunnskap. Dei kan av den grunn òg nyttast som klassemarkørar, og til å skjule kunnskap ein eigentleg ikkje har. ”Valget av ord sier oss mye om egenskaper ved de samfunn valgene skjer innenfor”. (Christie, 2009, s. 36)

3.2 Mine val, avgrensingar og erfaringar

3.2.1 Semistrukturert gruppeintervju

I dette prosjektet valde eg å nytte semistrukturerte gruppeintervju som datainnsamlingsmetode. At det er semistrukturert betyr, som Kvale og Brinkmann (2009, s. 47, 137) skriv, at det verken er ein heilt open eller lukka samtale. I eit semistrukturert intervju nyttast ei intervjuguide til å sirkle inn på bestemte tema, og spørsmål som ein på førehand har skriva. Desse kan så endrast i løpet av samtalen, enten det går på spørsmålet si formulering, eller på rekkefølga dei står på i intervjuguida. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 128) At eg valde å nytte gruppeintervju er fordi det har den fordel at det lettare skapar ein diskusjon og belyser ulike synspunkt. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162) Dette eignar seg, med tanke på problemstillinga mi, godt til dette prosjektet. Rett nok kan denne type intervju, som Kvale og Brinkmann (2009, s. 162) påpeikar, gjere til at meininga til den enkelte ikkje kjem tydeleg fram, og intervjuet kan i verste fall få eit kaotisk preg om informantane tek over kontrollen i intervjuet, men dette kan samtidig gje interessante funn for den diskursanalytiske tilnærminga.

Sidan fokuset mitt er på diskursen blant samfunnsfagslærarane vil nettopp spontane formuleringar og eit livleg samspel få fram språklege formuleringar og samspel mellom lærarane på ein veileigna måte. Kvale og Brinkmann (2009, s.162) påpeikar at ei fokusgruppe, som er det eg tek for meg, kjenneteiknast som ein ikkje-styrande intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram ulike synspunkt om eit emne. Det er veileigna til eksplorative undersøkingar av eit nytt område, sidan den livlege, kollektive ordvekslinga ofte kan tilverke spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkt tydelegare enn om eg hadde intervjuet ein og ein. I intervjuet har eg fokusert på sjølv omgrepet Utforskaren. Gjennom å ha det som fokus kan eg, som Gee (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 163) fremmar, avdekke respondentane sine diskursmodellar; altså deira sjølvsgatte forventningar om kva som er typisk, normalt eller

passande. I den forbindelse var det viktig at eg òg bad dei gje konkrete beskrivingar og døme, ettersom dette av og til kan gje interessante motsetningar.

3.2.2 Utval og avgrensing

Utvalet er eit ikkje-sannsynleghetsutval. Dette er skjønsmessig valt, ut frå at det har vist seg vanskeleg å få tak i lærarar som seier seg villige og har tid til å la seg intervjuast. Etter å ha sendt epost til mange skular utan å få svar frå ein einaste av dei, fekk eg via nokre bekjente kontakt med lærarar frå tre ulike skular. Av dei ni som vart intervjua, hadde eg vag kjennskap til tre av dei på førehand. Sjølv om denne kjennskapen var svært avgrensa, kan det som Repstad (1998, s. 68-69) skriv verke inn på intervjusituasjonen. Negativt sett kan det føre til at det kan komme inn lojalitets- og avhengighetsbånd som kan forstyrre forskinga, sidan respondentane kan vere tilbøyeleg til å seie og meine noko, ut frå kjennskap til forskaren sine standpunkt. Samtidig kan det på den andre sida gjere til at respondentane lettare opnar seg i intervjuet, og at kommunikasjonen vert meir presis og avslappa. For mitt vedkommande følte eg ikkje at kjennskapen påverka intervjuet på noko negativ måte. Temaet for intervjuet er ikkje eit ømtålig tema, og eg passa på å prøve å ikkje stille leiande spørsmål. Eg er meir tilbøyeleg til å vere einig i det Repstad (1998, s. 69) skriv om si erfaring med slike intervju, nemleg at intervjuet med personane han kjente vart meir spontane og rike på informasjon.

Utvalet ber sånn sett preg av 'snowballsampling' som inneber å plukke studiesubjekt som passar dei nødvendige karakteristikkane, og gjennom dei finne nye subjekt med same karakteristikkar. (Gobo, 2007, s.419) Sånn sett inneber det ei viss grad av sjølvseleksjon. Denne kombinasjonen gjer det ikkje mogleg å generalisere funna. (Halvorsen, 2008, s. 160-161) I vert fall ikkje generalisering forstått som at eg prøver å generalisere det til å gjelde for heile lærarstanden, og i ulike fag. I så fall heller som generalisering av prosessar. Noko Gobo rådar at ein kan gjere

There are two kinds of generalizations: a generalization about a specific group or population (which aims at estimating the distribution in a population) and a generalization about the nature of a process. Sampling requirements are completely different in the two cases. (2007, s. 405)

Sidan dette prosjektet er innanfor ei induktiv diskursanalytisk ramme, er eg òg meir ute etter å undersøke (variasjonen i) lærarar sine meiningar, framfor å ha generalisering som mål med oppgåva. Funna vil kunne vere moglege å overføre til liknande case eller miljø, og ikkje minst til vidare forskning.

Utvalet består av tre grupper frå ulike skular. I det første intervjuet snakka eg med to lærarar på ein vidaregåande skule, der ein av dei var ein mannleg rådgivar på skulen, og den andre ein kvinneleg, nyutdanna lærerinne. I det andre intervjuet samtala eg med fire relativt nyutdanna kvinnelege lærarar på ein ungdoms- og vidaregåande skule. Begge desse intervjuar var på skular som ligg i Oslo kommune. I det tredje intervjuet reiste eg til ein skule i Østfold, der eg intervjuar tre kvinnelege lærarar med variert undervisningserfaring.

Avgrensinga var mest ut frå dei praktiske rammene, då særleg knyta til det tidsmessige aspektet, i tillegg til at eg følte eg fekk mykje data å tolke ut av dei tre intervjuar. Ifølgje Jørgensen og Phillips (1999, s. 127) kan ti intervju gje like gyldig informasjon som hundre svar i eit spørjeskjema. Dette fordi ein med diskursanalyse er meir oppteken av språkbruken, framfor individane 'i seg sjølv'. Retoriske mønster kan som dei skriv skapast og haldast ved like av få personar. Fleire intervju kan i verste fall berre gje meir arbeid, framfor å gjere analysen rikare. Som Repstad (1998, s. 69) skriv kan analysen lett bli overflatisk om talet intervju blir for stort. Med tre intervju følte eg at eg fekk tid til å gå djupt i materiale. I tillegg følte eg at gruppeintervjuar får fram eit breiare datagrunnlag enn enkeltintervju ville gjort, og eg såg difor tre intervju som tilstrekkeleg med datagrunnlag. Som Kvale og Brinkmann skriv avhenger talet på respondentar av formålet med undersøkinga; "Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite". (2009, s. 129) I og med at problemstillinga er eksplorativ, induktiv og open var utvalet representativt for å kunne seie noko om korleis lærarar snakkar seg i mellom, men naturleg då ikkje *alle* samfunnsfagslærarar, for å komme tilbake til poenget om generalisering. Sidan problemstillinga ikkje retta seg mot noko spesielt undervisningsnivå, skilde eg ikkje mellom dei eg intervjuar på ungdomsskulen og dei eg intervjuar frå vidaregåande. Det vart likevel flest intervjurespondentar frå vidaregåande.

Før eg intervjuja laga eg ei intervjuguide og søkte Norsk samfunnsvitskapleg datatjeneste (NSD) om å få godkjent prosjektet. I den forbindelse laga eg òg eit samtykkeskjema, som alle informantane fekk utdelt og skreiv under på. Intervjuguiden og skrivet om samtykke ligg vedlagt. Spørsmåla eg laga i intervjuguiden delte eg inn etter kronologiske og tematiske avsnitt. I utarbeidinga av den forsøkte eg å lage opne og eksemplifiserande spørsmål for å få informantane til å snakke mest mogleg fritt rundt temaet. Alle spørsmåla blei heller ikkje stilt, men var teke med i tilfelle informantane gjekk tom for samtaleemne. Poenget med desse spørsmåla er som Maxwell skriv å svare på forskingsspørsmålet “your research questions identify the things you need to understand; your interview questions generate the data that you need to understand these things”. (Krumsvik, 2013, s. 47) Intervjuguide gjorde eg difor nokre små justeringar på før eg gjennomførte det andre intervjuet. Som Repstad (1998, s. 65-66) skriv er hensikta med intervjuguidar at dei skal fungere som hugselister for temaa som skal dekkast. At dei er semistrukturerte og fleksible er viktig for intervjuja, sidan for strukturerte spørsmål og fastlåste guidar vil kunne virke passiviserande på tause informantar.

3.2.3 Validitet, reliabilitet og metodiske veikskapar

Når ein utfører eit forskingsprosjekt er det essensielt at ein så godt det let seg gjere sikrar prosjektet sin validitet og reliabilitet, altså gyldigheit og pålitelegheit. Men korleis gjer ein dette? Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) skriv handlar reliabilitet om forskingsresultata si truverd og konsistens, medan validering i ein samfunnsvitskapeleg samanheng stiller spørsmål ved om metoden er eigna til å undersøke det den er meint å undersøke. Ein kan som Kerlinger gjer stille seg spørsmålet ”måler du det du tror du måler?” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250), eller som Maxwell gjer om ”How might you be wrong? Why should we believe your results?”. (1996, s. 4-5) I sikringa av reliabiliteten må ein passe seg for på den eine sida å slurve med funn og presenteringa av dei, samtidig som ein heller ikkje må fokusere så mykje på korrekt presentering av funn at ein hindrar si eiga kreative tenking rundt prosjektet. Ein kan til dømes ikkje gjengi så mykje sitat at det vert keisamt og verkar lite analytisk, ein bør heller variere sitata med eigne ord og betraktningar, utan at ein dermed blandar analyse og tolking.

Både validitet og reliabilitet er noko som ikkje blir gjort til ein del av prosjektet, men som heller skal gjennomsyre heile oppgåva. Som eit ledd i oppfyllinga av dette har eg forsøkt å vere så gjennomsiiktig som mogleg. Dette inneber å la lesaren følgje arbeidsprosessen og tankane om prosjektet på ein så tydeleg og klar måte som mogleg. Krumsvik (2013, s. 68) meiner at ein sikrar intervjureliabiliteten ved blant anna å skrive ein tekstnær og korrekt transkripsjon av materialet. Tekstdata er like gyldig som taldata, og fungerer slik at dess høgare reliabilitet, dess høgare validitet. I etterkant av intervjuet skreiv eg òg ein kort logg, der eg noterte meg refleksjonar rundt intervjusituasjonen, noko som elles lett kan verte gløymt i tida mellom intervjuet og fram til rapporten er ferdig. Undervegs passa eg òg på å stille meg spørsmålet om kva slutningar eg faktisk kunne trekke ut av undersøkinga. Som Hovdenak (2013) påpeiker bør ein alltid spørje seg om kor gyldig, truverdig og overførbar undersøkinga er. Om ein ikkje er bevisst dette kan ein gjere forskningsmessige bias.

I høve mitt prosjekt bør eg som Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 159) særleg vere merksam på snøballutvalet. Korleis respondentar som vert med i prosjektet kan verte påverka av forskaren. Eg som er ung, fekk òg kontakt med respondentar som var forholdsvis unge. Resultata kunne så klart ha vore annleis om respondentane var eldre. Samtidig treng ikkje dette vere ein veikskap, i og med at det ikkje var særskilte grupper innanfor yrket eg var ute etter å undersøke. Men konklusjonane eg trekker om generalisering av funna mine må som tidlegare nemnt av den grunn vere forsiktige.

Når det gjeld metoden må eg vere merksam på nokre punkt ved gruppeintervjuet. Som Cohen et al. (2011, s. 185) og Hovdenak (2013) skriv kan gruppeintervjuet gje rike intervju, men samtidig skape det dei kallar *reactivity*. Deltakarane kan påverke kvarandre, og det kan vere skjulte maktstrukturar blant intervjukandidatane. Særleg kan dette gjelde for tilfellet der ein av dei intervjuet var rådgivar på skulen. I tillegg kan temaet, sjølv om det allment ikkje er eit sensitivt tema, vere det for nokre av informantane. Dei kan føle seg forplikta, i form av yrkesrollen, til å verke meir positive eller negative for den saks skyld, til endringane enn dei *eigentleg* er. Dette kan naturlegvis påverke svarea dei gjev, og såleis svekke validiteten. (Cohen et al., 2011, s. 432) I styrkinga av prosjektet sin gyldighet søker eg å gje det Cohen et al. (2011, s. 182-183) kalla 'thick description', altså ein fyldig rapport med funna som eg har

samanlikna og kontrastert opp mot teorien. Dette gjeld både for den interne validiteten, som tek føre seg i kva grad prosjektet og dataa svarar på problemstillinga, og for den ytre validiteten som gjeld i kva grad ein kan generalisere desse funna.

Eg var òg medviten dei sju stadia for validering som Kvale og Brinkmann (2009, s. 253-254) har utarbeida, som går på; tematisering og planlegging, altså kor gyldig teori, metode og resultat dette prosjektet produserer; kor god kvalitet det er på sjølve intervjuet; kor godt det deretter er transkribert og analysert; om ein gjer reflekterte vurderingar og tolkingar av dataa; og om rapporten til slutt gjev ei valid beskriving av hovudfunna. Å validere er å kontrollere, og kor vidt *diskursanalysen* er gyldig kan ifølgje Potter og Wetherell (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 133-134) avgjerast ved å stille seg to spørsmål; Gjev diskursen samanheng; altså er det samanheng mellom den diskursanalytiske utgreiinga og analysen? Er analysen fruktbar; har den eit forklaringspotensiale og skapar den nye forklaringar?

Av intervjua eg gjennomførte var det ein veikskap ved prosjektet at for mange av dei eg intervju var nyutdanna, unge, kvinnelege lærarar. Berre ein av dei ni informantane var mann. Dette kan naturleg påverke funna eg har gjort, men årsaka var som nemnt utfordringa med å finne intervjukandidatar. Sidan så få svarte på førespurnaden, var det ikkje slik at eg kunne velje og vrake i kandidatar. At dette er ein veikskap betyr dermed ikkje at funna ikkje er viktige eller reelle. Sidan problemstillinga er open og utforskande er det viktigaste tross alt å få eit innblikk i lærarane sine kvardagar og meiningar, framfor akkurat kven som får gi stemma si. Eg ser det som ei styrke at det var lærarar som stod for snøballutveljinga, framfor at det til dømes var skuleleiarane. Det ville kunne ha påverka utvalet i meir negativ forstand sidan skuleleiarane kunne valt ut lærarar dei følte ville uttrykke 'ynskja meiningar'. Prosjektet er eit interessant startpunkt for å eksplorativt forske meir på lærardiskursar knyta opp mot reformer her i Norge. Det har, så vidt eg har funne ut av, ikkje vore forska diskursivt på korleis norske samfunnsfagslærarar forstår og stiller seg til revideringar i faget. Det at eg har ei open tilnærming gjer prosjektet lett å forske vidare på. Prosjektet kunne hatt mange fleire innfallsvinklar, som eg ut frå avgrensing ikkje hadde muligheit til å finne ut av i denne oppgåva.

Ein anna veikskap var at eg ikkje fekk pilotert intervju. På førehand hadde eg avtala å pilotere undersøkinga på to kollegaar, men dei fekk ikkje tid. Eg ladt likevel begge to lese gjennom intervjuguiden, og gje kommentarar på den i forkant av intervju. Det at eg ikkje har pilotert følte eg likevel ikkje gjekk ut over intervjusituasjonen, sidan samtalen flaut greitt, og respondentane deltok aktivt i samtalen. Intervjua måtte eg uansett tilpasse til dei ulike intervjukandidatane og settingane som så klart endra seg frå intervju til intervju.

3.3 Refleksjonar rundt forskarrollen, refleksivitet og etikk

3.3.1 Forskarrollen

Som forskar skal eg ikkje bidra med eigne haldningar til tema som blir teke opp. Eg skal registrere og fortolke meininga i det som blir sagt. Dette inneber at eg ikkje berre skal få med meg eksplisitte beskrivingar og uttrykte meiningar, men òg det som vert sagt mellom linjene. For å samtidig ikkje å bidra med eiga tolking, bør eg i intervju streve etter det Kvale og Brinkmann (2009, s. 24, 49, 50) kallar *bevisst naivitet*. Med det meinast at eg må vere open for ulike aspekt ved fenomen, framfor å komme til intervjuet med ferdige kategoriar og tolkingsskjema. Samtidig bør eg ha grundig førehandskunnskap om temaet og utøve det dei kallar *sensitivitet*, altså vere klar over og tilpasse intervju etter informantane. Desse to aspekta kan det ofte vere vanskeleg å balansere. For å klare denne balanseringa, er det lurt for forskaren å minne seg på at den primære oppgåva er ”å spørre hvorfor intervju-personene opplever og handler som de gjør”. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49) Som forskar må ein òg hugse på at ein, som Album (1996, s, 240) skriv, ikkje har prinsipielt annleis tolkingsevne enn folk flest. Ein forskar vil berre forsøke å vere meir kritisk og systematisk i arbeidet. I dette ligg det òg ein hårfin balanse mellom å komme for nær eller for fjernt dei ein utforskar. Kjem ein for nær vil ein ikkje lenger kunne forstå klart kva ein ser, medan kjem ein for fjernt vil ein ikkje kunne klare å oppdage og sette ord på dette sjølvsegte og kvardagslege ein som forskar er oppteken av. Analysen ville då ikkje heve seg frå det trivielle. (Album, 1996, s. 240-241)

3.3.2 Refleksivitet

I tillegg til å vere sensitiv og bevisst naiv overfor informantane og intervjusituasjonen, er det viktig å vende blikket ytterlegare inn på eigen person. Når ein går ut og intervjuar legg ein aldri 'seg sjølv igjen heime', uansett om ein vil det eller ikkje. For å kunne gå inn i forskarrollen krev det difor at forskaren framfor å fortrenge eigen person, heller opptrer med ein bevisstheit om sin eigen rolle i prosessen, som Mausethagen (2007, s. 19) skriv. Eg må i dette prosjektet tenke på at eg sjølv utdannar meg som lektor og snart skal ut i skulekvardagen. På fleire måtar er eg innanfor diskursen eg ynskjer å forske på, og dette kan gjere til at eg lett kjem for nært på respondentane, og ikkje evnar å ha ein distansert nok rolle til materialet som skal tolkast. Samtidig er det som Neumann peikar på nødvendig for forskaren å ha "en generell kjennskap til det terrenget man begir seg inn i". (2010, s. 50, 178) At eg er *situert*, altså ein del av diskursen, gjer til at eg må gjere det til ei analytisk dyd å vere mest mogleg eksplisitt eigen situering og korleis dette påverkar analysen.

Å vere refleksiv inneber å vere medviten om at ein framfor å gje ei fullstendig framstilling av verda, heller gjev ein versjon av den. Teoriane må takast i bruk på eigen forskingspraksis, og ein må tenke nøye gjennom maktreasjonane mellom forskaren og informantane. (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 120-121) Vanlegvis er det slik at intervjuaren er den som definerer og styrer intervjuet, og sånn sett personen med mest makt i intervjuet. Dette erfarte ikkje eg at alltid var tilfelle i dei utførte intervju. Rett nok har eg som Kvale og Brinkmann (2009, s.52-53) monopol på fortolkinga, og makta til å definere intervjusituasjonen. Samtidig så var informantane mine ferdig utdanna lærarar med meir erfaring enn meg. For at eg ikkje skulle blande for mykje min eigen forskarrolle inn i intervjusituasjonen passa eg difor på å stille meg nøytral til temaa me gjekk i gjennom. Eg gav beskjed om at dei kunne sjå på det som ein fagsamtale, og passa på å halde ein "kollegial" stemning under intervju, sånn at dei bar meir preg av å vere ein samtale enn ei utspørjing. Dette stemmer overeins med slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 167) beskriv eit diskursintervju, det vil gjerne skilje seg frå 'normale' intervju.

Når ein arbeider innanfor ei diskursiv ramme, vil ein gjerne vere spesielt merksam på bestemte aspekt ved samspelet i intervjudiskursen. For det første vil det gjerne bli lagt like

mykje vekt på variasjon i svara, som på konsekvens og konsistens. For det andre blir det lagt vekt på teknikkar som tillèt skilnadar, framfor å eliminere dei. Og for det tredje blir intervjuarane rekna som aktive deltakarar, snarare enn som snakkande spørjeskjema. Ein som intervjuar på denne måten vil legge merke til, og gjerne og stimulere til konfrontasjonar mellom ulike diskursar som føreligg. Sjølv om eg var nøytral med egne syn på temaet, passa eg på å spørje om lærarane sine syn, og knyte dei opp mot eventuelle konfrontasjonar med politikarane og skuleeigarane sin ideologi. I analysen kan ein kritisk stille seg spørsmålet om refleksiviteten, som Jørgensen og Phillips (1999, s. 121) skriv, kan gje eit falskt inntrykk av demokratisering, og såleis skjule maktrelasjonane. I intervjuet følte eg som sagt ikkje at eg var i ein maktposisjon, men i tolkinga er ein som forskar så klart ansvarleg for eige arbeide, og ofte overlate til seg sjølv i analysen. Dette gjer det viktig at validiteten og reliabiliteten er godt ivareteke, og at ein er gjennomsiiktig og grundig i å etterprøve tolkinga si. Samtidig må ein, som Furseth har sagt; ”Ha mot til å eie analysen”. (Grundetjern, 2013)

3.3.3 Etiske omsyn

Etiske omsyn eg reflekterte over før eg gjekk i gong med intervjuet gjekk for det første ut på at eg på førehand tenkte over spørsmåla eg ville stille. Kunne dei gje nokre av intervjukandidatane ubehagelege kjensler og opplevingar av situasjonen? Eg ville ikkje at intervjukandidatane skulle kjenne seg nærast forhøyrd om Utforskaren, at det virka som eg var der for å teste kunnskapen deira om den. Av den grunn gjekk eg ikkje vidare med konfronterande spørsmål, når dei til dømes fortalte at dei ikkje hadde sett seg inn i kva den gjekk ut på. Eg gjekk meir inn for å ha ein støttande rolle, og sa at den tross alt var ei ny implementering. Elles meldte eg òg som sagt inn forskingsprosjektet til NSD, og fekk intervjukandidatane til å gje sitt skriftlege samtykke, på at dei ville la seg intervjuast. Eg sikra konfidensialiteten deira ved å erstatte namna deira med initialar i transkriberinga.

Det er ei kjent sak at munnleg språk kan virke oppstykk, rotete og til dels òg komisk når det vert skrivne ned. Som Kvale og Brinkmann skriv kan det munnlege språket ”fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå”. (2009, s. 195) I ei undersøking Kvale har gjort blei han i etterkant av transkripsjonen oppringt av ein av lærarane han hadde intervjuet, der læraren uttrykte ynskje om at transkripsjonen

skulle tilpassast ei meir korrekt skriftleg form. På bakgrunn av dette har eg ut frå etiske omsyn skrive om transkripsjonen til ei meir skriftleg korrekt form, og teke vekk lite relevante delar av setningane, som er plassert i ei rekkefølge etter tema, ikkje kronologi. Dette er òg val eg har gjort med bakgrunn i det Repstad (1998, s. 94) skriv; for ikkje å drukne lesarane i detaljar. I og med at det empiriske materialet skal drøftast frå ein diskursanalytisk innfallsvinkel i neste kapittel, såg eg omskrivinga og utveljinga av sitat som naudsynt. Dette var ein omstendeleg prosess, der eg har måtte passe på at redigeringa ikkje dreier om på budskapen lærarane ytra, eller at den unnlèt å ta med situasjonelle faktorar. Dette kan som Krumsvik (2013, s. 70) skriv ofte kjennast som eit etisk dilemma, ein vil gjerne gjengi direkte det som blir sagt, samtidig som ein ikkje vil risikere å henge ut informanten ved å gje inntrykk av at han har eit usamanhengande språk og liknande, sidan det munnlege språket er gjort om til skriftspråk. Som Krumsvik skriv er det viktig for å unngå stigmatisering at ein i sjølve rapporten attgjev det som blir sagt på ein meir samanhengande måte, ved å skrive om til ei meir korrekt skriftleg form, utan at ein ender opp med å endre meiningsinnhaldet.

4. Lærarane snakkar om Utforskaren

Dialogen er et mektig redskap som det ville være dumt å ikke bruke. Og bryter den sammen trues ikke bare vårt velvære, men vår sunnhet, vår utvikling og i siste instans vår eksistens.

– Filosof Helge Svare (2008, s. 271)

4.1 Analyse av den meiningsfortetta dialogen blant lærarane

I dette kapittelet vil eg analysere dataa eg har fått frå dei mange sidene med transkribert tekst som gruppeintervjua gav. Tolking av desse vert det først i neste kapittel, men det er ikkje til å komme vekk frå at det òg i denne fasen er ein del fortolking og prioritering av kva eg tek med i analysen og ikkje. (Repstad, 1998, s. 93) I og med at analysen min er fenomenologisk prega, skal materialet ligge nært det respondenten faktisk har sagt. Av den grunn ligg analysekapittelet der eg presenterer funna 'tett på' informantane, ved å parafrasere og gjengi enkelte sitat frå det dei har sagt. (Krumsvik, 2013, s. 72) Eg unngår å ha med ei endelaus rekke med sitat, sidan framstillinga då ville verte uoversiktleg for lesaren, som lett vil miste moglegheita til eit analytisk perspektiv. Det heile vert som Repstad (1998, s. 117-118) skriv lite analytisk om dette kapittelet er fullt av sitat. Samtidig bør ein som forskar, i tillegg til å ha eit overordna blick på materiale, nytte gode sitat for å krydre framstillinga og gjere den meir spennande å lese. Ved å nytte sitat kan lesaren få vere med å vurdere tolkingane forskaren gjer, og få eit innblikk i aktørane sin omgrepsverden og forståing. "Heller litt for mange sitat enn for få", skriv Repstad (1998, s. 118), og viser til den amerikanske sosiologen Mills: "Never write more than three pages without having in mind a solid example".

I presentasjonen vil eg difor parafrasere ein del av ytringane, og nytte nokre direkte sitat. I attgivinga av sitata er det ikkje til å komme vekk frå at det inneber tolking i kva eg plukkar ut, og når eg skriv sitata inn i min eigen tekst. Dette er likevel noko eg må gjere for at kapittelet skal verte lesevennleg. Å lese masse sitat som står ramsa opp ville verte keisamt for lesaren, og som Tjora var inne på i tidlegare kapittel anekdotisk prega, ikkje analytisk. Det transkriberte materialet vert presentert utan markeringar for latter, pausar osv. sidan det eg tolkar er *meiniga* i det lærarane seier og *samspelet* dei imellom, ikkje stemninga. Det ville òg vere spennande å foreta ei meir omstendeleg analyse, men dette kan ikkje gjerast i denne oppgåva ut frå eit avgrensande tids- og sidetalsaspekt. Som Repstad skriv

Kvalitativ analyse kan representere en ganske hardhendt seleksjon av et datamateriale som i utgangspunktet kan være fylldig og mangetydig [...] Det kan føles arrogant å stryke det meste og bare beholde noen få poenger fra intervjuer med mennesker som utleverer seg selv. På den annen side har man også en forpliktelse overfor leserne om ikke å drukne dem i detaljer. Lojaliteten overfor informantene går først og fremst på å referere på en fair måte det man som forsker finner faglig vesentlig. (1998, s. 94)

Det er mykje som kunne ha blitt analysert ved hjelp av dette materialet, men presentert under er funna eg meiner er mest sentrale for å svare på problemstillinga.

4.2 Funn

Under blir det gjort greie for dei systematiserte funna. Systematiseringa av analysematerialet kom eg fram til gjennom ein omstendig prosess der eg først transkriberte intervjuet som var oppteke på lydbånd. Deretter la eg transkripsjonen inn i HyperRESEARCH, og skreiv grundige stikkord for tematiske samanhengar i fleire omgangar, for å meiningsfortette innhaldet. Overskriftene i avsnitta under fungerer mykje som tematiske oversiktskategoriar. Gruppene er presentert kronologisk etter tidspunkta for intervjuet. Eg har valt å gjengi sitata direkte utan namn, ettersom eg ser fiktive namn som unyttig i denne samanheng. Når namna av etiske omsyn uansett er anonymisert, ser eg heller ikkje poeng i å markere dei med fiktive namn. Lesaren skjønar når eg viser til eit direkte sitat, i og med at eg har markert dei med hermeteikn, og oftast viser til at det er ein av intervjupersonane som har sagt det. Det er som sagt diskursen, og ikkje enkeltindividida eg er ute etter å tolke.

4.2.1 Rangering

Før eg gjekk i gong med det første intervjuet nærles eg UDIR (2013a) sine føremål med faget og plukka ut nokre omgrep eg tolka som viktige for faget. Omgrepa skreiv eg deretter ned på små Post-it lappar. Desse var: Økonomiopplæring, kulturelt mangfald, internasjonale forhold, likestilling, demokratiopplæring, stimulere til nysgjerrigheit og kritiske vurderingar, danning, historisk innsikt, politikk, identitetsdanning og bærekraftig utvikling. I starten av kvart intervju bad eg lærarane plukke ut dei fem viktigaste omgrepa, basert på deira subjektive oppfatning og rangere desse. Dette gjorde eg fordi eg tenkte at det kunne løyse opp stemninga litt i starten av intervjuet, og skape ein diskusjon rundt lærarane sine syn på kva som bør prioriteras i faget. Resultatet av rangeringane vart ulike, og desse har eg skjematisert under.

	Rangering		
	1 gruppeintervju	2 gruppeintervju	3 gruppeintervju
1	Politikk	Internasjonale forhold	Demokratiopplæring
2	Demokratiopplæring	Demokratiopplæring	Stimulere til nysgjerrighet og kritiske vurderingar
3	Stimulere til nysgjerrighet og kritiske vurderingar	Stimulere til nysgjerrighet og kritiske vurderingar	Danning
4	Identitetsdanning	Historisk innsikt	Politikk
5	Økonomiopplæring/Bærekraftig utvikling	Bærekraftig utvikling	Identitetsdanning/Likestilling

Denne tabellen viste at lærarane ikkje prioriterer likt eller eintydig når det kjem til dei meiner er *viktigast* i faget. Dette er interessante funn. Kva som er viktigast blei presisert at ville vere deira skjønnmessige og subjektive meining. Under gruppeintervjua diskuterte lærarane seg i mellom og var ikkje alltid einige i kva dei meinte burde prioriterast. I høva der dei ikkje vart einige, har eg i skjemaet markert det med ein skråstrek. I alle intervjua kom 'demokratiopplæring' og 'stimulere til nysgjerrighet og kritiske vurderingar' forholdsvis høgt opp på lista. Berre ein lærar tok økonomiopplæring med på lista og i berre eit intervju kom historisk innsikt med som topp fem. På sistnemnte intervju underviste ein del av lærarane ikkje overraskande på ungdomstrinnet.

Fleire reaksjonar blei ytra under rangeringa. I nesten alle høva sa lærarane at dette var ei vanskeleg oppgåve. Fleire formulerte at 'alt i faget er viktig' og at det å rangere nærast var ei umogleg oppgåve. Andre peika på at dei lurte på korleis dei skulle definere 'viktigast'. Dei meinte det var skilnad på interessant og viktig, og på deira subjektive oppfatning og inntrykk av kva sentrale retningslinjer prioriterte. Samtidig skilte det tredje intervjuet seg ut, ved at lærarane på skulen i Østfold raskt gjekk i gong med rangeringa, framfor å peike på at det er vanskeleg eller at alt er like viktig. Vidare funn i denne rangeringa var at ei av dei intervjua meinte ho ville tilpasse rangeringa etter kva skule ho underviste på. Når dei skulle rangere var det ein del usemje i dei to første intervjua på skulane i Oslo om korleis dei ville rangere, medan det i det tredje verka til å vere semje. Alle lurte på om eg skilte mellom ungdomsskulen eller vidaregåande, og meinte naturleg nok at rangeringa ville vere ulik etter kva trinn elevane var på.

Når det gjaldt omgrepa eg hadde plukka ut vart det av informantane uttrykt meiningar kring dei. Dei meinte at fleire av omgrepa greip inn i kvarandre, og var såpass generelle at dei ville gjelde for heile (ut)danninga skulen skulle drive med, ikkje berre i samfunnsfaget. Særleg gjaldt dette spørsmål rundt demokratiopplæring og danning. Det var òg ulike meiningar kring kva danning dreia seg om i dei to første intervjua. Ein av intervjukandidatane i det første intervjuet peika på at omgrepet danning kan tolkast på ulike måtar. Som han sa ”det går fint an å stimulere til nysgjerrighet og kritiske vurderinger uten egentlig å si at man har oppnådd noe på dannelsesbiten. Men det kommer an på hvordan man tolker begrepet dannelse”. Dette kom fram utan at eg spurte dei direkte kva dei la i omgrepet. Som ei sa i det andre intervjuet ”Har dere plassert dannelse der fordi ingen er helt sikre på hva dannelse er?”. I det tredje intervjuet, sa dei derimot ikkje noko om omgrepet, så eg spurte dei korleis dei forstår det. Ein av dei reagerte då med å sei ” Det spørsmålet måtte kanskje komme” og definerte det som; det å ha nok kunnskap til å ta gode val i forbindelse med ting (kunnskap). Og at det var å forstå samfunnet rundt seg, og kunne ta val som var gode for ein sjølv og andre samtidig.

4.2.2 Utforskaren: Assosiasjon, intensjon og påverking

Etter rangeringa ynskja eg ein open inngang til sjølve temaet. Eg stilte difor lærarane spørsmålet om kva dei assosierer verbet *å utforske* med. Her var dei fleste av informantane samde i svara, og det verka til at dei hadde gjort seg gode refleksjonar rundt kva omgrepet innebar. Dei uttrykte at det intuitivt betydde å gå djupare inn i noko, gå under overflata på noko, stimulere til nysgjerrighet, refleksjon, sjølvstende, kreativitet og kritiske vurderingar, drøfte og diskutere, finne gode spørsmål og stimulere elevane til å både vere interessert i å stille spørsmål og diskutere moglege svar. Dei meinte at omgrepet utfordra elevane til å tenke sjølv framfor berre produsere det dei visste at ein skulesituasjon ’krev’.

Etter å ha spurt lærarane om kva dei assosierte å utforske med, var eg interessert i å undersøke kva tankar dei hadde gjort seg rundt intensjonen med Utforskaren, og korleis dei meinte den ville påverke faget. Eg lurte i den forbindelse òg på om dei meinte at Utforskaren trakk samfunnsfag i ein meir naturfagleg eller realfagleg retning, med den nye metodefokuseringa. Til dette svara dei blant anna at dei trudde at noko av intensjonen var å få meir samfunnsvitskapelege metodar inn i faget, at elevane skal lære seg å forske og arbeide meir

sjølvstendig. Bakgrunnen for meir metode i faget meinte dei var for at faget skal få meir preg av drøfting og analyse, framfor å vere dominert av attgjeving av fagstoff, og som ei moglegheit til å variere undervisinga i høgare grad. Dei følte altså ikkje at det var å trekke faget i retning av ein meir realfagleg struktur eller nærare naturfaget.

I det andre intervjuet uttrykte lærarane faktisk at dei ikkje hadde gjort seg tankar om kvifor den var kome i heile teke. Dei var òg usikre på om den var komme med Kunnskapsløftet i 2006, og viste få refleksjonar rundt intensjonane. Etterkvart kom det fram at dei tenkte det kunne vere ein måte å *målfeste* ting som kjeldekritikk på, altså å gjere det til kompetansemål å skulle søke opp gode kjelder. Dei meinte òg det kunne vere ein måte å bevisstgjere samfunnsfagslærarar på, utan at hovudområdet ville få noko å seie for elevane. Som ei uttrykte ”Det må jo være noen lærere da. Som kanskje underviser i samfunnsfag med fasitsvar?”. I tillegg meinte dei det kunne vere fordi det var ”i vinden å være selvtendig”. Samtidig som dei uttrykte undring over kvifor den var komme no sidan dei meinte det var mykje dei same måla. Som dei sa kunne det mogleg vere eit middel for å synleggjere at ein må gjere meir enn det som nødvendigvis står i boka. I det tredje intervjuet uttrykte dei at dei oppfatta det som ein måte å sikre at elevane var i stand til å vere søkarar. Noko dei sette i samband med tida ungdomane veks opp i no, der ein som dei sa er nøydd til å vere litt på hogget med å søke aktuell kunnskap sjølv, for å forstå samfunnet ein er ein del av.

I tillegg til å spørje lærarane om kva dei assosierte å utforske med, og tenkte rundt intensjonen med Utforskaren, spurte eg kva tankar dei gjorde seg om korleis det nye hovudområdet vil påverke faget og undervisinga deira. Eg stilte spørsmål om korleis lærarane såg føre seg å implementere Utforskaren, om dei har endra undervisinga eller tenkte å gjere det, og kva deira meining om revideringa var. I det første intervjuet uttrykte lærarane at dei syntest det var bra at det blei gjort revideringar, sidan det betyr at ein ynskjer at ting skal utviklast og bli bedre. Samtidig sa ein av dei at det ikkje er ”noen grunn til å reparere noe som ikke er gått i stykker”. Dei meinte òg at om ein er veldig lojal ovanfor desse kompetansemåla så ville det kunne gå på kostnad av andre ting, sjølv om Utforskaren er meint å integrerast i dei andre. Skulle ein fylje opp alle emne like grundig ville det som dei sa føre til at ein ikkje kom gjennom pensum. Det var vanskeleg å prioritere vekk andre kompetansemål til fordel for

Utforskaren, sidan ein først og fremst prøvde å rekke over dei andre. Samtidig som dei såg Utforskaren som 'ein god verktøykasse' til å kunne drive meir aktivt med samfunnsvitskapleg metode i faget, var den for omfattande.

I det andre intervjuet undra lærarane seg over kor viktig det nye hovudområdet eigentleg er, sidan dei inntil no ikkje hadde hatt noko fokus på det. Dei meinte at undervisinga truleg ville vere ganske lik slik den var før Utforskaren kom. Som ein av dei viste til hadde ein av lærarane på skulen deira, med tjue års undervisingserfaring, ikkje nemnt Utforskaren ein gong. Mogleg ville den eventuelt føre til at ein tenker litt meir på tvers av disiplinane einaste. I det tredje intervjuet derimot var dei allereie godt i gang med eit nytt forskingsprosjekt som dei følte gjekk veldig inn i 'utforskardelen'. Dei valte bevisst at elevane skulle fordjupe seg i noko, og hadde fokus på at elevane skulle lage si eiga problemstilling. Dei meinte det ville vere naturleg at den til ei viss grad endra vurderingspraksisen òg, sidan den krev ein anna kompetanse enn å kunne gje definisjonar på 'sosialiseringsprosessar'. Dette betydde at den var ein langt meir krevjande ferdighet, sidan det å skulle skrive ein samanhengande drøftande tekst krev meir enn å gje eit svar på årsaker til kriminalitet (som dei nemnte som døme). I følgje dei viste dette at ein mogleg går meir mot 'forståingskunnskap' enn 'puggekunnskap' i faget. Sidan Utforskaren ikkje kan finnast enkle svar på i pensumboka, forandrar det oppgåvene òg. Den vil "gå inn i alt" som dei sa i intervjuet.

4.2.3 Utforskaren+ Læreplanen = For omfattande?

I kva grad lærarane prioriterte å sette seg inn i og arbeide med Utforskaren var svært varierende. Eg spurde dei blant anna om korleis dei jobba med Utforskaren opp mot årsplanen. I kva grad dei prioriterte Utforskaren ytra dei til dels på eige initiativ. Det tredje intervjuet skilte seg òg ut her, både når det gjaldt innstilling til Utforskaren og prioritering av den. I det første intervjuet fortalte dei at det hadde blitt snakka om den når dei sette opp årsplanen for samfunnsfag, men at det då hadde blitt bestemt at den ikkje blei prioritert, eller satt opp som eige tema. Dei hadde heller bestemt seg for å knyte Utforskaren opp mot andre tema undervegs.

I det andre intervjuet ytra dei at dei hadde 'gløymt' kompetansemåla til Utforskaren. Dei fann fram ei oppgåve dei eksemplifiserte det med, der dei hadde laga ei oppgåve dei meinte ville ha vore ei god 'utforskaroppgåve', men som dei ikkje hadde sett i samanheng med den. Ei av dei uttrykte "den er ikke helt implementert Utforskaren", medan ei anna sa at "for å vere heilt ærleg, så hadde ikkje eg tenkt over det før eg fekk den førespurnaden frå deg. At det er eit nytt område". I det ho ytra det sa ei anna at ho heller ikkje visste det. Dei sa at dei kunne skylde på at dei var ferske i faget, men samtidig innrømma dei òg at dei ikkje arbeida like tett med læreplanen som dei hadde gjort gjennom praksisperioden i utdanninga. Vidare diskuterte dei i kva grad dei no ville sette seg inn i det nye område, og her ytra ei av dei at ho tvila på ho ville prioritere det noko meir på tross av informasjonen ho hadde fått i intervjuet.

I det tredje intervjuet sa lærarane derimot at dei arbeida tett med kompetansemåla til Utforskaren, og at dei hadde planlagt for implementeringa av den. Ei av dei som var nyutdanna hadde blant anna hatt møte med fagleiar om nettopp Utforskaren. På planleggingsdagane hadde dei snakka om prosjekt dei kunne knyta opp mot hovudområdet i løpet av året, og korleis dei ville sette den i samanheng med andre tema. I det direkte spørsmålet om dei prioriterte annleis no etter Utforskaren var kome, sa ei at det var ho usikker på, medan ei anna sa at det ville vere feil å sei nei, sidan det hadde fått nokre praktiske konsekvensar.

Fleire av lærarane verka til å vere bekymra for tidsaspektet dei hadde til samfunnsfagsundervisinga, og mengda med pensum dei skulle gå gjennom. Mest gjaldt dette for lærarane som underviste på vidaregåande. I det første intervjuet uttalte ein av informantane at om ein skulle kunne krysse av alle kompetansemåla opp mot Utforskaren, så burde ein strengt tatt, sett på spissen; hatt eitt år med *berre* samfunnsfag på vidaregåande. Dei uttrykte at dei hadde ynskje om å kunne gå meir i djupna, men at dei ikkje hadde tid. Som ein uttrykte "vi lider av "pensumittis"..altså den sykdommen som veldig mange lærere sliter med. Man er på skinnsida, og må slite seg gjennom faget". Nokre andre lærarar snakka ikkje om lita tid, men heller om vanskelege prioriteringar, medan ei uttrykte at ho ikkje syntest det var for lite tid på ungdomstrinnet.

I det andre intervjuet meinte ei at samfunnfagslærarar generelt må rasa gjennom det viktigaste pensumet frå boka. Ho uttrykte at ho fekk inntrykk av at retningslinjene òg la opp til dette. Som ho sa er det ikkje tid. Ein skal ideelt, ifølgje ho, rekke innom sju-åtte kompetansemål på to-tre veker, og desse skal vurderast. Ein skal heile tida jage vidare, og ho skjønnte ikkje korleis dei skulle få tid. Dette meinte ein av dei som var på ungdomsskulen at ikkje gjaldt i same grad for dei. Denne læraren syntest ikkje det var uoverkommeleg å skulle komme gjennom læreplanen på tre år. Dette var forresten ein av dei som tidlegare innrømte at ho ikkje hadde kikka på læreplanen før eg kom og intervjuar dei. I det tredje intervjuet synest dei derimot at det nye hovudområdet gav dei ei ganske stor moglegheit til å velje sjølv og variere korleis ein ville jobbe med fagstoffet. Som ein av dei sa i dette intervjuet vil ein ikkje behandle alt med lik tid, det er naturleg at noko blir prioritert, og får meir plass.

Intervjukandidatane i dei to første intervjuar meinte at kompetansemåla til Utforskaren generelt var for omfattande å jobbe med, sjølv om det så klart var ulike måtar å nå måla på. I det tredje intervjuet sa dei at det var faget som er for omfattande, ikkje Utforskaren. I det første intervjuet meinte dei at når ein i tillegg skulle undervise om Utforskaren ville det bli for mykje, rett og slett for valdsamt. Dei nytta døme frå læreplanen, og uttrykte som sagt at eit av kompetansemåla i seg sjølv var meir enn nok for ei semesteroppgåve i statsvitenskap grunnfag, i vert fall om ein skulle ta kompetansemåla på alvor. Ein av dei uttrykte at ”det er litt skummelt når man slipper til folk med enorm kompetanse og kjærlyghet for et fag til å lage noe nytt på en læreplan. De klarer ikke helt å ta blikket over hva som presses inn i skolehverdagen”. Dei sa at Utforskaren var kjempespennande og interessant, men at det krev utruleg mykje av elevane. Det skremte dei at kompetansemåla til Utforskaren var gjennomgåande i heile utdanninga, sidan dei meinte at elevar som sleit med grunnleggande ferdigheiter ville komme til å vere langt unna å nå desse kompetansemåla. Ein av lærarane meinte dette ville gjelde for omlag førti prosent av elevane, og uttrykte i den forbindelse at stikkordet for haldninga hans til Utforskaren var at ”det er en kjempegod ide. Men overambisiøst”.

I det andre intervjuet meinte dei òg at Utforskaren krev eit sjølvstende som lærarane ikkje trudde var tilstade hjå alle sekstenåringar, og at nokre av formuleringane i læreplanen var for vanskelege. Dei nyanserte dette ved å fremme at ein naturlegvis kunne jobbe med å nå desse

på ulike nivå. I det tredje intervjuet syntest dei derimot ikkje at det var så mange overflødige ord som førte til at Utforskaren ikkje gav mening. Dei syntest i motsetning til dei andre eg intervjuar at læreplanen og kompetansemåla var ei god hjelp når dei skulle lage vurderingskriterier, samtidig som dei òg fremma at det generelt er for mange kompetansemål. Dei meinte ein kunne teke vekk mellom fem og åtte kompetansemål.

Det kom altså fram i alle intervjuar at lærarane syntest det er for mange kompetansemål generelt i faget. I det første intervjuet sa lærarane at dei aldri rakk å gå skikkeleg i djupna på nokre av kompetansemåla. Dei uttrykte ynskje om å ha rukke meir, og meinte dei ikkje klarte å innfri det dei tolka at intensjonen med læreplanen la opp til. Det er i følgje dei for mange og for generelle kompetansemål, som det er vanskeleg å bryte opp på eiga hand. Ein av dei sa at dette gjekk på kostnad av elevane og lærarane si moglegheit til å gå i djupna på noko. Det blei ”overflatebehandling og harelabb på veldig mange viktige punkter egentlig”. Denne læraren meinte òg at det ville gå på kostnad av grunnleggande ferdigheiter for mange elevar, og nytta sjansen til å seie seg einig i noko mattelæraren hans hadde sagt på vidaregåande: ”Elevene blir pressa til å lære mindre og mindre om mer og mer, til slutt så kan dere ingenting om alt”. Denne læraren uttrykte at det var galskap å ha 46 eller 47 kompetansemål på ungdomsskulen, sjølv om dei var fordelt på tre år. Læraren meinte at metode og grunnleggande ferdigheiter dessverre ikkje blir prioritert i skulen, til fordel for overflatebehandling av det han kalla empirisk materiale.

I det andre intervjuet uttrykte dei same frustrasjon. Ein av dei sa at ”det er grotesk mange. Du rekker jo ikke innom”. Denne læraren sa at ho, på tross av at ho hadde lært at elevar lærer mest av å jobbe på eiga hand, likevel valde å styre klassen sjølv, sidan ho då rakk mest. Som ho uttrykte så rekk ein mest når ein berre køyrer på og rasar igjennom det viktigaste frå boka, medan elevane sit og tek notat. I det tredje intervjuet sa lærarane at dei syntest at særleg VG1 var svært, og at det hadde ”maaange” kompetansemål. Ein av dei sa at ho av den grunn, syntest det var vanskeleg å undervise i faget nokre gonger. Ho sa ho følte det er eit ”eviglangt prosjekt å bli en samfunnsfagslærer som virkelig føler at man har stålkontroll innenfor alt dette her forskjellige”. Faget er som ho sa svært, og det gjer at elevane må vise veldig variasjon i kunnskapar for å kunne få seksar i faget.

4.2.4 Utforskaren på alle trinn. Galskap?

I det første intervjuet viste det seg altså at lærarane ikkje kjente til at Utforskaren hadde kompetansemål knytta til seg på alle trinn. Når dei oppdaga dette vekte det reaksjonar. Ein av dei uttrykte at det var galskap å kompetansemål for Utforskaren var på alle trinn. Andre lærarar uttrykte ikkje det same, men dei tok derimot opp diskrepansen dei meinte eksisterte mellom samfunnsfagsopplæring på ungdomstrinnet og vidaregåande. I det andre intervjuet sa ein av dei at ho følte Utforskaren i dagens praksis var meir sentral på tiande trinn, enn på åttande. Ho syntest av den grunn at det var fint at ein no hadde fått det som eit eige hovudområde, sidan ho meinte fokuset i høgare grad burde rettast på slik undervising. Slik situasjonen var no var ikkje Utforskaren heilt i sentrum meinte ho. Det var derimot mest fokus på fakta og historisk innsikt. Ei av dei andre i dette intervjuet meinte derimot at når ein går i 8 så evnar ein ikkje å lese eller utøve kjeldekritikk. Det er ifølgje ho ”mykje dei ikkje skjønar”, særleg når det kjem til kunnskap om og erfaring med bruk av internett. Seinare i intervjuet, etter eg hadde vist dei kompetansemåla for Utforskaren, uttrykte ei at ho syntest at kompetansemåla for Utforskaren etter 10 trinn var mykje verre enn etter vidaregåande. Ho sa at kompetansemåla på vidaregåande var fem korte, forståelege punkt, medan det var kjempekomplisert formulert for ungdomstrinnet. Ei uttrykte òg at hennar niandeklassingar ikkje var i stand til å forstå kva eit kompetansemål er.

I det tredje intervjuet sa dei ikkje så mykje om dette temaet, men dei ytra at dei synast det var skilnad på undervisinga i faget på ungdomstrinnet og vidaregåande. Som ei av dei sa synast ho det var for mykje fokus på å ’tenke sjølv’ i faget på ungdomstrinnet, og at det ikkje vart lagt stor nok vekt på kjeldebruk og bruk av fagomgrep. Ho sa at elevane fekk sjokk når dei kom til vidaregåande og vart svært skuffa når karakteren gjekk kraftig ned det første semesteret på vidaregåande. Ifølgje ho uttrykte elevane frustrasjon og kunne ofte ikkje skjøne kvifor dei ikkje fekk same karakter når dei kom til vidaregåande. Denne læraren meinte såleis at det var stor diskrepans mellom slik lærarar underviser i faget på ungdomstrinnet og slik dei underviser på vidaregåande.

4.2.5 Å gå i djupna

Etter å ha gjennomført intervjuet la eg merke til nokre språklege formuleringar eg byrja å reflektere over. Ofte nytta dei metaforen *å gå i djupna* når dei snakka om ynskje til å kunne fordjupe seg i tema. I det første intervjuet snakka dei om å ikkje rekke å gå i djupna på kompetansemåla. Dei snakka òg om at det å utforske betyr å gå djupare inn i noko, og at elevane på vidaregåande kan forventast å gå djupare inn i fagstoffet enn dei gjer i tiende klasse. I det andre intervjuet sa ei av dei at ho syntest det skulle vore færre kompetansemål, og at det ideelt sett kunne vore valt ut tre eller fire kompetansemål ein kunne gått i djupna på. Ho meinte dette ville gjort det gunstigare for både elevane og lærarar, om elevane heller kunne mykje om nokre av kompetansemåla. I det tredje intervjuet snakka dei om å gå i djupna når ein utforskar noko. Som dei sa vel ein noko og går djupt inn i det, når ein jobbar med 'fordjupningsoppgåvene'.

4.2.6 Utforskaren er ingen revolusjon

I intervjuet ytra ikkje berre lærarane at Utforskaren ikkje blei prioritert i særleg grad, men òg at den la føringar på noko dei trudde at dei fleste samfunnsfaglærarar uansett ville gjort og ikkje minst allereie gjorde før det nye hovudområdet kom. Som dei peika på er ikkje Utforskaren revolusjonerande, den bidreg ikkje med noko nytt. Mogleg kan den, som nokon av dei sa, vere mynta på den eldre generasjonen med samfunnsfaglærarar, som eventuelt underviser med utdaterte metodar? Som fleire av dei sa var det lite utforskande arbeidsmåtar når dei gjekk på vidaregåande. Det var mykje slik at "skrev du det sammendraget i boken så fikk du fem".

I det første intervjuet sa ein av dei at ho føler Utforskaren legg føringar, slik at ein skal kunne krysse av med "check,check" etter ein har fullført prosjekta. Ho meinte at ein som samfunnsfaglærer før kunne styre planlegging og undervisning meir sjølv, og då òg ville komme gjennom alle kompetansemåla, berre utan å ha kjensla av å 'måtte det'. So ho sa "Jeg tror lærerne på en måte ville gjort det uansett. Uavhengig av de kompetansemålene og ikke. Uten at det må stå på papiret". I det andre intervjuet sa ein av dei at ho meinte det allereie ei stund har lege i "The backbone i samfunnsfaget" å vere sjølvstendig, interessert og 'trigga' til å verte ein del av eit fellesskap. Ho meinte Utforskaren berre er eit anna ord på noko ein har

visst om heile tida. Ei anna sa at ho trur ho, uavhengig av om det var eit fagområde, ville tenkt at det var ein viktig del av samfunnsfagsundervisinga. Dei fleste meinte at dei oppfatta Utforskaren som ei framheving av arbeidsmetodane ein allereie driv med i faget, og at den av den grunn var sentral allereie før den blei kalla Utforskaren. Som ein av dei uttrykte ” Det e jo ingen revolusjon det her syns eg”. I det tredje intervjuet støtta dei desse synspunkta. Igjen trudde dei dette fanga opp noko ein har drive med ei stund i samfunnsfaget. Ideen er ikkje sjokkerande ny, berre formalisert.

5. Tolking med diskursanalytiske briller på

Data taler ikke for seg selv. De må fortolkes.

– Pål Repstad (1998, s.93)

5.1 Så korleis snakkar samfunnsfagslærarane om Utforskaren?

I førre kapittel analyserte eg dataa, ved hjelp av fenomenologisk meiningsfortetting. I dette kapitlet vil eg tolke dei ut frå ei diskursanalytisk tilnærming. Med det meiner eg at eg vil gjennomføre ei drøftande vurdering av dataa sett i lys av oppgåva si problemstillinga, og knyte desse opp mot teoriane som set studien i ein større samanheng. (Repstad, 1998, s. 93) Samfunnsvitarar konstruerer som kjent eigne variantar av diskursanalysar, der det sosiale gjerne spelar ein viktigare rolle enn analyse av det tekstuelle, som lingvistar gjerne er meir opptekne av. (Neumann, 2010, s. 21) Likevel vil eg trekke inn språklege element som metaforar, sidan desse, som Lakoff og Johnson (2003, s. 7) skriv, styrer våre oppfatningar og kommunikasjonshandlingar. Som nemnt tidlegare er diskursanalyse ein vidfamnande metode som kan innebere mykje ulikt etter kva teoretikarar ein baserar analysen på. I dette kapitlet vil eg avgrense og gjere analysen til min eigen, ved å fokusere på og framheve enkelte element meir enn andre. Dette er noko Foucault har skrivne ein bør gjere sidan diskurs generelt og særleg i vitenskaplege samanhengar er ”so complex a reality that we not only can but should approach it at different levels and with different methods”. (Neumann, 2010, s. 22) Eg kjem ikkje til å telje frekvens av ord, eller gjere ’stille pausar’ og liknande til ein sentral del av analysen. Meir interessant i denne samanheng synest eg det er å sjå empirien i lys av dei ulike kontekstane som blei presentert i kapittel to, og sjå korleis ulike representasjonar og syn kjem til overflata i intervjuet, samt å tolke meininga i det lærarane seier, og sjå på korleis språket kan verke inn. I og med at teoriane eg nyttar i drøftinga under er gjort reie for i kapittel to, refererer eg ikkje på nytt til dei i avsnittet under, men gjentek kort synspunkta deira for lesaren si skyld.

5.2 ’Alt er viktig’

Når lærarane blei bedt om å rangere var det overraskande at mest alle syntest det var utfordringar knyta til å skulle definere kva som var viktigast i faget. Dei nytta fleire spørsmål for å stadfeste at dei tolka spørsmålet rett, og det var ein del diskusjon rundt kva som var det viktigaste. I to av intervjuet klarte heller ikkje alle å bli samde om prioriteringa. Dette er eit

interessant funn sett opp mot Seixas og Audigier sine tankar rundt samfunnsfaget som i fluks. Som Audigier peika på manglar faget ein tydeleg kanon, og som Seixas sa er faget allereie for stort og omfattande. Mogleg speglast dette i lærarane si varierende rangering. Dei prioriterer ikkje likt, og synest det er vanskeleg å i det heile teke måtte gjere det, sidan dei meiner at alle stikkorda eg hadde plukka ut frå føremålet er *like* viktige. Det desse funna kan fortelje oss er at føremåla i si abstrakte form legg opp til ulik tolking, og at det gjer det utfordrande å skulle prioritere vektlegging i faget. Når læreplanen for samfunnsfag er så stor og vidfamnande må lærarane prioritere sjølv når dei planlegg undervisinga. Då er det lett å ty til læreboka framfor læreplanen. Som ein av lærarane uttalte er det til dømes svært stor tematisk skilnad på å undervise i økonomi og politikk. Det krev som denne læraren sa ei heilt anna forståing. Men for å lykkast i faget må elevane meistre alt. Fleire av lærarane sa at dei oftast baserte seg på pensumbøker, som dei samtidig meinte var utdaterte. Ei av dei uttrykte som vist i førre kapittel at det nærast er eit eviglangt prosjekt å få kontroll på undervisningsfaget.

Dette dannar eit interessant bakteppe for dømet Utforskaren, sett i samheng med reformer og forståingar av faget. Ytringane lærarane kjem med er i tråd med Audigier og Seixas sine tankar. Det kan òg vere teikn på uvisse hjå lærarane når det kjem til å skulle snakke om tema og omgrep i faget. Sidan omgrepa er så abstrakte, vert lett formuleringa 'alt er viktig' eit skalkeskjul for vanskar med å prioritere desse fleirtydige omgrepa Christie åtvarar mot, og meinte kunne tåkelegge ved å vere så fleirtydige. Dette kjem eg meir tilbake til når eg tek for meg språket i intervjuet. Først tek eg for meg mening og kontekst. Diskursane har blitt kategorisert og kalla utforskardiskursen, fagdiskursen og språkdiskursen blant samfunnsfagslærarar.

5. 3 Utforskardiskursen

5. 3. 1 Lærarane snakkar om assosiasjonar og intensjonar

Lærarane hadde ikkje vanskar med å seie kva assosiasjonar dei hadde til det å utforske, her var det mykje eintydig. Samtidig var nokre usikre på kva som måtte til for at det skulle reknast som *nok* til å kunne kallast utforsking. Ein av lærarane stilte blant anna spørsmålet om det å reflektere var godt nok til å kunne seiast å arbeide med Utforskaren. Eg fekk inntrykk av

at ho ikkje meinte det var 'nok', medan dei andre i intervjuet meinte det var det. Det kan tyde på at fleire lærarar er usikre på kva det å skulle arbeide med Utforskaren inneber. Når det kom til intensjonen verka alle, som hadde reflektert over det, samstemte om kvifor hovudområdet hadde komme, og at dette dreia seg om å få meir metode inn i faget. Ingen av dei eg intervjuja meinte derimot at det var å trekke faget i retning mot til dømes naturfag. Ein av lærarane meinte til og med at det var meir naturleg med mykje metode i samfunnsfaget, enn i naturfaget. Dei snakka heller ikkje om at det kunne vere inspirert av tankar frå og arbeidsmetodar i naturfaget, noko det jo er. I ei tidlegare oppgåve tok eg for meg kor likt Utforskaren er Forskarspiren i naturfag, på tross av dei ulike emna, og som ei stadfesting av dette har blant anna Skrivesenteret vist til kor like desse to hovudområda er. Dei har same mål om at eleven skal kunne formulere, planlegge, gjennomføre og drøfte. Som Skrivesenteret (Rauboti, 2013a, s. 10) har påpeikt er Utforskaren til og med direkte inspirert av Forskarspiren. Begge hovudområda tek for seg utvikling av grunnleggande ferdigheiter og skriving særskilt. Her ser ein eit døme på kor ulikt lærarane posisjonerar seg frå fagfolk når dei snakkar om emnet. Ein av lærarane meinte jo faktisk at Utforskaren heller ville gå ut over elevane sine grunnleggande ferdigheiter enn å styrke dei.

Når desse to hovudområda er så like er det interessant at ingen av lærarane tok opp denne samanhengen, noko som kan tyde på at lærarane reflekterer lite rundt eller samanliknar endringar i ulike fag. I tillegg var det interessant at så mange meinte at intensjonen var å målstyre og legge føringar på lærarane, framfor at det nye hovudområdet skulle kunne fungere som ein 'idebank'. Kva seier dette oss? Mogleg forventar lærarane målstyring og kontrollering. Informantane var raskt ute med å seie at utforskande arbeidsmåtar var noko dei allereie dreiv med. Utforskaren er difor ingen revolusjon. At dei raskt set intensjonen i samband med kontroll og målstyring er ikkje rart. Som Mausethagen og Granlund skriv viste Stortingsmelding nr 11 at

There has thus been a shift in how trust in teachers is communicated. From assuming trust in broad competences and ethics, trust has been replaced by a more restricted trust where teachers have to prove and document- through for example, measurements and assessments- that they are trustworthy, accountable and successful. (2012, s. 824)

Noko av denne 'kontrolleringskommunikasjonen' kan sjåast i korleis Kunnskapsdepartementet til dømes underleg definerer lærarrollen, nemleg som "summen av de forventningar og krav som stilles til utøvelsen av yrket". (2008-2009, s. 12) Her definerer Kunnskapsdepartementet ikkje lærarrollen, men viser gjennom ein kontrolldiskurs at dei som styrande har forventningar og krav til lærarrollen. Som Svennevig (2010, s. 109) påpeiker inneber rollar ulike former for rettar og plikter, som ein kan gå inn i og ut av, og som nødvendiggjer relasjonar og samhandling med andre menneske. Omgrepet er såleis vidt, og blir sett i samheng med omgrepet identitet. Kunnskapsdepartementet fokuserer derimot på pliktene, når dei i evalueringa (Stortingsmelding nr. 11) viser at dagens lærarstudentar må bli betre gjennom å gripe fatt i at "kravene og forventningene til lærerstudentene må bli tydeligere. I årene framover er det nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse i alle deler av landet". (2008-2009, s. 10)

Som eg var inne på i kapittel to verkar det ikkje som lærarar vert høyrte på i den offentlege diskursen rundt læraryrket. I narrativa eg tidlegare analyserte kjem det fram at lærarane føler dei ikkje blir lytta til, anerkjent eller respektert. Mogleg er det òg difor fleire av lærarane i denne undersøkinga ytra at dei ikkje prioriterer Utforskaren, eller i særleg grad har sett seg inn i kva den inneber. Som Mausehagen og Granlund fremmar er det slik at det eksisterer ulike diskursar mellom staten og utdanningsforbunda. Desse forhandlingskampane kan ein òg sjå i den analyserte lærardiskursen. Samfunnsfagslærarane som snakkar om Utforskaren fremmer ein fagleg autonomi, ved å vise til korleis det er dei som har definisjonsmuligheita til å prioritere fagstoff, og ved å peike på at det er dei som skal tolke læreplanen. Ved ikkje å prioritere Utforskaren viser dei ein slags 'taus protest' mot Utdanningsdirektoratet som har implementert hovudområdet i revideringa i fjor. Denne tause protesten kan ikkje sjåast i særleg grad i det tredje intervjuet, men er tydeleg til stades i dei første intervjuar.

Som Howarth har uttrykt vert språket brukt som eit viktig politisk verkty til å skape alliansar og formulere strategiar for utvikling. Lærarane viser velvilje til Utforskaren som arbeidsmetode, men samtidig skepsis til korleis dei skal få tid til å implementere den. Som ein av lærarane sa viser Utforskaren og andre aspekt ved læreplanen at det er farleg å sette ekspertar med stor kjærleik til faget til å lage læreplanar. Dei er ikkje realistiske når dei

planlegg dei praktiske aspekta rundt å skulle undervise i det. Dei har ikkje kunnskapen og erfaringa me sit med, kunne læraren heller sagt. For implisitt i denne ytringa ligg det mogleg ei meining om at lærarane er dei som kjenner til korleis undervising best fungerer i praksis, ikkje fagfolket. Fagfolket har den faglege kunnskapen, men ikkje den pedagogiske eller didaktiske kunnskapen som krevjast. Truleg fremmar læraren at dette er 'farleg' for å vise at (for å bruke klisjeen) 'kjærleik kan gjere ein blind'.

Lærarane var elles forsiktige med å direkte kritisere styresmaktene. Fleire av informantane meinte til dømes at læreplansformuleringane, som høgskulelektoren Helland kritiserte som øydelagt av 'byråkratispråk', var fine kompetansemål dei kunne utarbeide vurderingskriterier til. Dei sa at Utforskaren var ein god ide, og eit godt bidrag til faget, og anerkjente slik sett dei som hadde utforma revideringa. Difor meiner eg å finne endå ei styrking for å kunne kalle denne diskursive kampen 'taus'. Lærarane spelar med og ytrar seg positive til nye føremål og endringar i faget, samtidig som dei gjer lite med revideringane i praksis. Til dels blir kritikken ytra eksplisitt, men den blir ikkje i særleg grad retta mot dei som står bak implementeringa. I det første intervjuet sa til dømes ein av intervjukandidatane at det var galskap å ha kompetansemål knyta til Utforskaren på alle trinn og at den var ein god ide, men for ambisiøs. Fleire av lærarane i det andre intervjuet innrømte òg at dei ikkje hadde fått med seg at det var komme eit nytt hovudområde med kompetansemål knyta til seg, og viste sånn sett at dei ikkje planla arbeidet sitt tett opp mot læreplanen. Dette tyder på at samfunnsfagslærarar underviser autonomt på ein måte som passar dei, og sånn sett ikkje alltid etter retningslinjene. Noko som kan implisere at dei ikkje anerkjenner alt styresmaktene kjem med av retningslinjer for faget, men at dei plukkar og prioriterer sjølv når dei vel korleis dei vil undervise i faget. Som dei fleste sa var ikkje Utforskaren verken prioritert eller implementert.

5. 3. 2 Lærarane snakkar om prioritering av Utforskaren

Kvifor prioriterer ikkje lærarane Utforskaren? Mogleg er det som Thomas fremmar slik at "We get switched off, Locke is saying, by being told to do things". (2013, s. 21) Det kan vere slik at lærarane er lei stadige endringar i faget, og at dei ikkje føler dei blir lytta til, eller får sjansen til å ytre sine meiningar. Det å ikkje prioritere sender signal om at lærarane ikkje synest Utforskaren er så viktig. Dei intervjuar lærarane, i vert fall i Osloskulen, let seg ikkje

diktere. Dei er opne om at dei ikkje har sett seg nøye inn i kompetansemåla til Utforskaren. I det første intervjuet viser ein av dei at ho ikkje har sett seg inn i kva det nye hovudområdet inneber, når ho argumenterer for at Utforskaren framfor å komme som eit tillegg burde implementerast i dei andre kompetansemåla, noko som jo allereie er intensjonen med Utforskaren. I dette intervjuet blir dei òg, som sagt, svært overraska når dei får vite at det er kompetansemål til Utforskaren som strekk seg gjennom heile grunnskulen. I det andre intervjuet seier dei rett ut at dei til no ikkje har prioritert den, og at dei er tvilande til om dei kjem til å gjere det framover. I det tredje intervjuet med lærarane frå Østfold har dei derimot allereie gått i gong med implementeringa, og planlagt og diskutert det nye hovudmålet. Ein kan undre seg over denne diskrepansen.

Kvifor verkar lærarane i Osloskulen til å vere mindre positivt innstilte til revideringa? Representasjonen lærarane som jobbar i Oslo skapar gjennom å komplisere det å skulle rangere, og snakke om intensjonen bak og prioriteringa av den, gjev eit anna bilete på lærardiskursen enn det intervjuet med lærarane i Østfold gav. Det verkar som lærarane som blei intervjuet i Østfold hadde betre tid, refleksjon rundt, vilje og innstilling til det å arbeide tett med læreplanen, og til å implementere Utforskaren. Samtidig kan ein snu på flisa og reflektere rundt om lærarane i Østfold er *for* positivt innstilte til den. Mogleg er lærarane i Oslo meir realistiske (og ærlege) når det kjem til tidsaspektet og arbeidsmengda desse kompetansemåla legg opp til. Det vart òg påpeikt av lærarane i Østfold at faget krev svært mykje av elevane, gjennom at dei måtte kunne pendle mellom svært ulike tema som til dømes politikk og økonomi. Ein ting er sikkert, alle lærarane er einige om at faget er for omfattande slik det er i dag. Den nye revideringa vert skyggelagt av kritikken mot faget i seg sjølv. Dette går truleg ut over implementeringa av Utforskaren. For å kunne stadfeste desse refleksjonane må det forskast vidare utover denne oppgåva sitt omfang.

Ein stad diskursane møtast og er samstemte er når lærarane og styresmaktene er einige om at Utforskaren er tidsriktig. Som ein av lærarane sa krev dagens samfunn meir av oss når det gjeld å vere søkarar. Dette støttast i Kunnskapsdepartementet si stortingsmelding 11 der det står at ”dagens barn og unge vokser opp i et samfunn preget av en sterk og kontinuerlig strøm av informasjon og påvirkning”. (2008-2009, s. 9) Og av den svært kjende sosiologen Giddens

som peikar på det med ”refleksiv modernisering”: Ein må i dag i høgare grad kunne ta gjennomtenkte avgjersler basert på ein nærast uavgrensa tilgang på informasjon. Når lærarane seier dei ikkje prioriterer Utforskaren er det truleg mynta på at dei ikkje prioriterer å sette seg inn i styringsdokumenta som omhandlar den, altså kompetansemål og liknande skriv. For som lærarane seier sjølv så arbeida dei allereie med dette hovudområdet før det blei implementert. Det at dei då ikkje har prioritert å sette seg inn i kompetansemåla knytt til den seier mest om lærarane sine val når det kjem til læreplanar og andre påbod og retningslinjer.

5. 4 Fagdiskursen

5. 4. 1 Lærarane snakkar om faget: For mange kompetansemål, for lite tid

Utforskardiskursen har avdekka meiningar knyta til lærarane sine ytringar rundt assosiasjonar, intensjonar og prioriteringar av Utforskaren. Fleire forståingar av røynda avdekkast gjennom ulike meiningar og strategiar når det kjem til arbeide med hovudområdet og med styringsdokument. Det verkar å stadfeste konklusjonane i den diskursive analysen til Mausestaden og Granlund, som tok føre seg at det er diskursive kampar mellom styresmaktene og utdanningsforbunda. I denne analysen etterlyste forfattarane meir forskning på lærarar sine strategiar for å oppretthalde diskursar og fagleg autonomi. Her må lærarane seiast å knyte seg tettast til Utdanningsforbundet si representering og diskurs, når det kjem til oppfatning og meiningar knyta til korleis lærarrollen skal vere. Men i motsetning til korleis forbundet kjempar det Mausestaden og Granlund kallar aktive diskursive kampar og forhandlingar, ber samfunnsfagslærardiskursen meir preg av å vere ein ’passiv kamp’. Ein kan godt stille seg spørsmål om det i det heile teke kan kallast ein kamp når den er så passiv. Noko eg meiner den kan, sidan kampar på lik linje med krigar må kunne kallast kalde eller (blod)varme, og sånn sett vere kampar uansett om dei er passive eller aktive.

I intervjuet med lærarane kom det signal som kan tyde på at lærarane, på lik linje med funna til både Cuban og English, køyrer sine eigne løp, framfor å la seg binde av læreplanar, reformer og revideringar. Som lærarane innrømmer vektlegg dei heller lærebøkene ein del, framfor å kikke på læreplanen når dei planlegg undervisinga. Og som i eit døme nokre av lærarane viste i det andre intervjuet, var kompetansemåla i det nye hovudområdet ikkje ein gong inkluderte i

ein utarbeida prosjektbrosjyre. Det var berre kompetansemål frå dei fire andre hovudområda. På den andre sida ytrar samtidig lærarane at mange av lærebøkene i faget er utdaterte, og sånn sett ikkje gode nok til å basere undervisinga på. Som dei seier må fleire av dei unnskyldde seg for utdaterte fakta. Faget er i stadig endring.

Når samfunnsfagslærarane snakka om Utforskaren kom dei som vist ein del inn på fagdiskursen. Her vart det ytra ein god del meiningar, som viste at det ofte er slik Utdanningsdirektoratet hevda; kritikken mot Utforskaren er ofte ikkje mot den som hovudområde, men heller mot faget generelt. Lærarane peika blant anna på at det er for mange kompetansemål og at det er for lite tid, slik at ein aldri rekk å gå i djupna på fagstoffet, men heller må drive med overflatebehandling. Ein av lærarane brukte til og med eit omgrep han kalla 'pensumittis' for å skildre den overstadige mengda med pensum dei må gjennom, som han meinte gjekk ut over faget, og gjorde til at ein ende opp med å undervise 'ingenting om alt'. Lærarane verka til å skilje mellom slik samfunnsfaget vert undervist i grunnskulen og vidaregåande. Medan dei fleste av lærarane på vidaregåande skule sterkt var frampå med at det er for mange kompetansemål, var det derimot ein av lærarane i det andre intervjuet som meinte det ikkje var like gale på ungdomstrinnet når det kom til mengden kompetansemål. Samtidig sa ein del av lærarane på ungdomstrinnet at elevane ikkje forstod kompetansemåla, og at å arbeide med Utforskaren kunne bli for vanskeleg for mange elevar. I det første intervjuet ytra til og med ein av lærarane at han syntest det var galskap å skulle ha kompetansemål knyta til Utforskaren på alle trinn. Han meinte den retta seg mot fagsterke elevar, og at den ville vere for utfordrande for mange av elevane som frå før hadde problem med grunnleggande ferdigheiter i faget. Ei oppfatning som krasjar med intensjonen om at Utforskaren skal styrke desse ferdigheitene.

På tross av at læreplanen K06 legg opp til ei friare (metode)tolking for lærarane, og som Koritzinsky skriv er både kortare og mindre detaljert enn tidlegare læreplanar, meiner altså alle samfunnsfagslærarane eg intervjuar at den vert for omfattande. Den legg for mykje opp til tolking, som lærarane som vist hadde utfordringar med når dei skulle prioritere døme på føremål, og det er for mange, eller mogleg for opne kompetansemål. Dette synet støttast av høgskulelektor Magne Lindholm (2011) som i ein kronikk angrip metodefridomen. I

kronikken skriv han at den har gjort til at kvaliteten blir ulik frå klasserom til klasserom, undervisinga kan verte som natt og dag. Lindholm meiner at lærarane framfor å sjå 'metodetvang' som kontrollering, heller burde sjå korleis standardiserte metodar kan gje lærarane betre kontroll over situasjonen og at det kan løfte lærarfaget sin status. Og han gjev klar beskjed til styresmaktene om at "hovedproblemet i norsk skole er ikke det gjennomsnittlige kunnskapsnivået til lærerstaben. Hovedproblemet er variasjonsbredden i den pedagogiske metodebruken". (Lindholm, 2011)

Ein kan stille seg spørsmålet om lærarane ikkje er gode nok til å prioritere tid og til å takle endringar. Som Einarsen og Skogstad (2001, s. 22) skriv er dette fleire av krava det moderne arbeidslivet stiller til arbeidstakarane, som i høgare grad møter eit aukande komplekst arbeidsliv som stiller større krav til yteevne. Det er ikkje berre i læraryrket tilsette klagar på lite tid og for krevjande arbeidsomfang. Samtidig er dette yrket mogleg meir utsett. I og med at lærarar i Noreg i dag opplever å ha ein status, løn og arbeidsmengd som ikkje er akseptabel, vil mogleg fleire oppleve at vederlag aldri kjem. (Sørmo, 2014) Utsette vederlag (eller vederlag som aldri kjem) mistar òg som Sennett (2001, s. 122) skriv verdien i institusjonar som endrast kontinuerleg. Noko fleire av lærarane gjerne føler på grunn av hyppige revideringar, reformer, læreplanar og politiske svingingar som gir vekslende retningslinjer. Ikkje minst kan samfunnsdebatten som den siste tida har prega media, der Høgre (Hojem, 2013) gir uttrykk for at dei no vil prioritere 'draumelæraren', ha vore med på å legge eit mogleg endå større press. Fleire lærarar føler kan hende at dei ikkje blir trygge, verken på faget, rollen, arbeidsmiljøet eller styringsdokumenta sidan dei stadig vert endra. Som ein av lærarane eg intervjuar uttalte er det eit "eviglangt prosjekt å bli en samfunnsfaglærer som virkelig føler at man har stålkontroll innenfor alt dette her forskjellige".

5. 4. 2 Lærarane snakkar om implementering av Utforskaren

Det er for tidleg å snakke om i kva grad denne revideringa faktisk *vert* implementert eller ikkje. Altså om den, som Cuban har skrive, berre blir til display og ikkje fundamental endring. Sosiale system, som til dømes læraryrket, reproduserar ifølgje Luhmann (Mathisen, 1997, s. 10) seg sjølv under avgrensa innflytelse frå omgivnadane. Dei regulerer sjølv ved å sile inn noko av omgivnadane, og la anna passere. Sånn sett vert ikkje røynda rundt desse systema

avbilda, den persiperast selektivt, ved hjelp av dette systemet sine egne kategoriar og kriterier for kva systema ser som relevant. Systema ser sånn sett berre ein del av omgivnaden, og oftast ikkje kva det er dei ikkje ser. Informasjonsstraumen i sosiale system oppstår sånn sett innanfor systemet sine egne distinksjonar. Dette betyr at nye fenomen, som revideringar må seiast å vere, ofte kan møte på hindringar når dei vert forsøkt implementert i lærarane sitt system. For å lette på implementeringar har Utdanningsdirektoratet (2013c) laga rettleiingar til korleis læreplanen skal tolkast, men som English (2000, s. 51) skriv føreset oftast desse guidane at det er meir tid rådighet enn det eigentleg er. Lærarane eg intervjuar sa seg samde i at det ikkje er nok tid til verken å komme skikkeleg til botnen i pensumet, eller til å gjennomføre grundige undervisningsprosjekta. Som English vidare skriv tek ikkje rettleiingane omsyn til at det i lærarkvardagen til stadighet dukkar opp plutslege hendingar lærarane i forkant ikkje kunne vite om. I for stor grad verkar rettleiingane til å gje inntrykk av at lærarar har meir kontroll på situasjonar enn det dei eigentleg har.

Skuleforskninga på lærarar og reformer gjev eit inntrykk av at dette sosiale systemet er særleg prega av stagnasjon. Ifølgje Hattie nyttar ikkje lærarar den pedagogiske forskingsbasen i planlegginga av undervising. Ifølgje Cuban nyttar lærarane heller ikkje reformene. Dei har liten innflytelse i skulekvardagen, og av den grunn kjem det stadig nye reformer og skapar ein runddans med stadige forsøk på endring. Ifølgje English trur styresmaktene at dei har meir innflytelse på skulekvardagen enn det dei eigentleg har. Som han har skrive kan læraren i det han lukkar døra inn til klasserommet undervise etter den læreplanmodellen han sjølv likar best, utan omsyn for regjerande rettleiingar. Lærarane har som sagt lengre fartstid enn læreplanane.

Cuban spør seg: Er eigentleg desse reformene meint å skape endring? Eller berre gje samfunnet eit inntrykk av at skulane tek tak i samfunnsproblem, og utdannar unge til å skulle rette opp på desse? Mogleg er det ein teknikk frå lærarar si side å spele med slik at folk flest føler at skulen stadig 'forbetrar seg'. Her kjem ein inn på organisasjonsteorien til Scott som det blei gjort reie for i omtale av kulturkonteksten. Mogleg er det eit problem at skulen skal bere preg av å ha ein organisasjonsmodell som skal vere alt og ingenting samtidig. Den skal både vere open, naturleg og rasjonell på ein og same tid. Alle får meine det dei vil om skulen,

som blir ein slyngeball i dette politiske spelet. Der lærarane er med som brikker i spelet, men eigentleg styrer slik dei vil når 'døra lukkast' mot resten av samfunnet. Ser ein til Finland, eit land som internasjonalt er anerkjent for utdanningssystemet, kan ein bite seg merke i orda ein finsk pedagog Pasi Sahlberg har sagt "How do we evaluate our teachers? We never speak of this. It is irrelevant in our country. Instead, we discuss: 'How can we help them?'". (Pierard, 2014) Skal reformene kunne ha ein innverknad på skulen og skape endring, er det essensielt at lærarane er med i dialogen når ein nytt forslag skal utarbeidast og implementerast.

Læreplandesignarar og lærarar har som Ball og Cohen skriv lite eller ingen samtalar med kvarandre. Som ein motpol til desse står Coburn som meiner at struktur og ny utdanningspolitikk faktisk endrar lærarar sin praksis. Men dette vil eg fremme at ikkje blei gjort funn på i denne forskinga. Samtidig som ein ikkje dermed kan gje Cuban og English heilt rett i at lærarar ikkje tek omsyn til reformer heller. Som vist i det tredje intervjuet er nokre lærarar og skular raske med å implementere revideringar i faga.

I det tredje intervjuet verka lærarane altså både positive til å arbeide aktivt med og reflektere rundt det nye hovudområde. Dei meinte òg at dei nye kompetansemåla var til god hjelp i arbeide med å lage vurderingskriterier, og hadde planlagt og implementert mykje i undervisinga. I dei andre intervju dreia fagdiskursen derimot som oftast i negativ retning. Lærarane i Osloskulen viste lita vilje til å arbeide med kompetansemåla til Utforskaren. I det andre intervjuet sa ein av lærarane at ho gjennom intervjuet hadde fått innsikt i Utforskaren, og at ho no trudde ho ville sette seg meir inn i den. Då lo alle ein rungande latter som eg fekk inntrykk av at stadfesta at det trudde dei ikkje kom til å skje. Fleire av dei ytra òg at det trudde dei ikkje at dei kom til å gjere. Desse lærarane meinte dessutan at dei var før si tid, og allereie hadde jobba med ein del utforskande arbeidsmåtar før det nye hovudområdet kom. I det første intervjuet fekk eg inntrykk av at lærarane hadde hatt kompetansemåla til Utforskaren oppe til vurdering når dei arbeida med årsplanen, og funne den såpass uviktig at dei ikkje fokuserte på den i særleg stor grad. Dei påpeikte på lik linje med høgskulelektor Helland, som var ein av dei som var med i den tidlege planlegginga av Utforskaren, at den var ein svært god ide, men at den var blitt øydelagt av 'byråkratispråk' med svulstige formuleringar, og for omfattande mål. Gjennom intervjuet kom det såleis fram at det i to av tre intervju ikkje var arbeida i særleg grad med implementeringa av dette hovudområde. Dette var som lærarane forsvarte

det med ut frå at det ikkje var nok tid, og at faget var for omfattande og hadde for mange kompetansemål.

Kvifor denne skilnaden mellom dei ulike intervju? Det kan ein berre spekulere i foreløpig, sidan funna ikkje er generaliserbare nok til å kunne gjelde for lærarpopulasjonen. Ein ting som fleire lærarar meiner skil seg ut med Osloskulen er den særlege målstyringa. Sveen, ein lærar i Oslo, skriv i eit debattinnlegg at Osloskulen si ekstreme målstyring er på ville vegar, og at det ikkje eksisterer dialogar mellom styresmaktene og lærarane som skal undervise. For å sitere Sveen ”det er ingen som lenger spør lærerne om hva som bør jobbes med eller hvilke utfordringer som er mest presserende. Dialog er på vei ut, kommunikasjon foregår én vei: Ovenifra og ned”. (2014) Mogleg er det noko i dette. Som eg skreiv tidlegare stenger ein lett for noko ein blir påtvinga. Når ein får kjensla av å verte kontrollert. Lærarane eg intervjuar i Osloskulen sa at sidan dei følte dette var arbeidsmetodar dei allereie nytta, var truleg intensjonen med Utforskaren nettopp det å målstyle og legge føringar på dei. Lærarane i Østfold meinte òg at det nye hovudområdet kom for å formalisere noko dei allereie dreiv med i faget. Men i motsetning til lærarane i Osloskulen fremma dei i Østfold at det kunne hjelpe lærarane å sikre at elevane evna å bli ’søkarar i samfunnet’. Dei fokuserte ikkje like mykje på kontroll og målstyring frå styresmaktene som dei andre gjorde, dei fokuserte heller mykje på elevane.

Sveen (2014) skreiv som sagt at eit stort problem i skulen er den ekstreme målstyringa Osloskulen legg opp til. Den underbygger ifølgje Sveen eit svært snevert kunnskapssyn der kunnskap er det som kan målast i ein karakter. Noko liknande blei ytra i dei to første intervju, når lærarane sa at det lett blei til at ein skulle undervise ingenting om alt, at samfunnsfaget lider av ’pensumittis’, og at ein som lærar berre må køyre raskt gjennom pensum ved hjelp av forelesingar for å rekke over kompetansemåla, framfor at elevane får tid til eigenarbeid i faget. Ser ein på beskrivingane lærarane gjev av Osloskulen sine føringar kan ein samanlikne det med Thomas si inndeling av skulesyna til høvesvis dei progressive og formalistane. Osloskulen, med sine føringar og kunnskapskontroll, legg då klart mest vekt på tankane til formalistane. Som Thomas skriv er det

For the progressives, education is about supporting the ability to think critically: it should be child centred and focused on problem solving. For the formalists, though, it's a process of imparting and acquiring the skills and knowledge necessary for wellbeing and success in life. It's about instruction and the acquisition of information and skills needed for the success of the society in which you live. (2013, s. 26)

Medan det verkar som lærarane i Østfold vektar mest det progressive. Læreplansmessig er Utforskaren i seg sjølv mest eit hovudområde i tråd med det progressive, gjennom å søke å gjere elevane kjeldekritiske og nyfikne på samfunnet for å sei det på ein enkel måte. Kva syn ein har på elevar si læring vil naturleg påverke korleis ein lærer vekk. Mogleg kan den sterke målstyringa og kontrollen Osloskulen søker, blinde både lærarane og styresmaktene, og gjere til at diskursen rundt faget og utforskaren lett hardnar til og skapar diskursive posisjonar. Dette er foreløpige tankar og drøftingar det naturleg nok ikkje kan konkluderast for sterkt om.

Den store pedagogen Lawrence Stenhouse (Thomas, 2013, s. 97) sa at den typen læring som skjer, ikkje berre avhenger av faget, men òg måtane ein som lærar tolkar faget på, og korleis ein transformerer det til å verte fordelaktig for elevane. Innhaldet i læreplanar kan hypnotisere både utviklarane og brukarane av den. Ikkje berre kan ein fokusere for mykje på dei praktiske detaljane i læreplanen, ein kan òg ha for liten fokus på *kva* ein vil med dei. I verste fall gjer ein lærarane til mekanikarar i klasserommet, framfor å vere rettleiarar. Læreplanen er dessverre som Thomas (2013, s. 68, 91) skriv, i for høg grad forma av vaksne sine minner om kva dei lærte som unge. Sånn blir læreplanane reproduisert. Reformar må komme med nokre seriøse spørsmål om kva me ynskjer frå skulen i dagens samfunn, og kva me forventar at utdanninga skal vere. Folket og politikarar kan ikkje ha hovudvekta til å skulle bestemme utviklinga til skulen, ettersom desse 'konsumentane', som Henry Ford kallar dei, aldri vil komme med noko revolusjonerande nytt: "If I'd asked my customers what they wanted, they'd have said a faster horse," noted Ford. People want what they already know about". (Thomas, 2013, s. 68) Heller ikkje Utforskaren er nokon revolusjon.

Synet på læring påverkar såleis læreplanen i faget, men ikkje berre den. Det påverkar òg korleis ein forstår elevar si læring. Til dømes kan dette knytast til kor ulikt informantane forstod omgrepet danning. Kva vil ein som lærar at skulen skal bidra med? Det er som

lærarane seier ulike måtar å forstå omgrepet på, og i den samanheng er òg lærarane sitt elev- og læringssyn viktig. Ein kan spørje seg om i kva grad læraren bør styre eleven gjennom å vie han inn i sin sjølvoppfatta kunnskap om verda. Ifølgje Fauskevåg er det slik at ”gjennom monologen må læraren påverke og forme eleven til å forstå verda slik ho verkeleg er”. (2012, s. 252) Han kritiserer Skjervheim for å fokusere på ein utopisk danningstanke om at elev og lærar kan søke ein likeverdig dialog, og meiner dette ikkje er mogleg i ein pedagogisk setting ettersom eleven berre er elev så lenge læraren kan meir enn han. Læraren si oppgåve er, ifølgje Fauskevåg, å lære opp eleven til å verte ein likeverdig deltakar i samfunnet, og fram til eleven er klar for dette, må opplæringa bere meir preg av ein monolog. Dialog er berre mogleg, seier Fauskevåg (2012, s. 250-252) når likskap er etablert, ved at dei som snakkar saman har eit *felles 'språk'*, med nokolunde *like* verdiar.

Er dette noko som er mogleg å oppnå i det heile teke, ikkje berre mellom elev og lærer, men òg mellom vaksne? Alle som har vore innom eit lærarrom veit til dømes at heller ikkje vaksne innanfor eit arbeidsfellesskap, som ofte har like verdiar og snakkar same 'språk', vil karakteriserast som prega av likskap. Skal ein forstå dialog slik Fauskevåg gjer det, ville det vore få dialogar i denne verda, sidan det etter denne forståinga vanskeleg kan oppnåast. Svare (2008, 15) si fremming av dialogen som eit prosjekt der deltakarane skapar noko, gjennom å saman søke ei ny og felles forståing, står fram som ein betre definisjon på omgrepet. Likskep må altså ikkje ligge som ein premiss i alle dialogar, men nettopp heller som eit mål. Òg dialog mellom lærar og elev er mogleg. Korleis dei intervjuar lærarane, på lik linje med Fauskevåg og Svare, tenker ulikt rundt dei pedagogiske måla med elevar si læring og danning, påverkar klasserommet og faget si utvikling. Lærarane i intervjuar ytra ulike syn på elevane, og dei viste til dels ulike forståingar av kva læring handlar om og korleis det best gjerast. Det kom òg fram tankar om eit progressivt vs. formalistisk læringssyn. Dette vert gitt døme på i tolkinga av språket lærarane nytta.

5. 5 Språkdiskursen: *Korleis* snakkar samfunnsfagslærarane?

Om vi vil ha et samfunn av deltakere, må vi ha et språk som gjør deltakelse mulig.

– Nils Christie (2009, s. 89)

Til no har den diskursive drøftinga dreia seg mest om meining og kontekst. Men når ein gjennomfører ein diskursanalyse er det òg essensielt å sjå på *språket* informantane nyttar i intervju. Som Kvale og Brinkmann påpeikte må ein diskursanalyse tolke *både* meining og språkstrukturar. I dette avsnittet har eg særleg valt å fokusere på 'virkelighetsbileta' som skapast blant anna gjennom grammatikken, metaforar og språkhandlingar. Kvifor eg avslutningsvis tek for meg dette kan grunngjevast med det Svennevig peikar på: Språkssystemet er skapt slik at me "når vi former en setning, må ta valg som formidler noe om vårt verdensbilde, vår holdning til emnet og vår relasjon til adressaten". (2010, s. 25)

5. 5. 1 Grammatiske synspunkt på ytringane

Alle lærarkollegaane eg intervjuar verka for det meste samstemte og på tross av at dei hadde ulike meiningar om fleire emne var ikkje samtalan prega av tydeleg usamd eller konflikt. Samtalen flaut godt mellom lærarane, og dei var flinke å nytte det Svennevig (2010, s. 84) kallar *tilbakemeldingssignal* for å bekrefte og signalisere at dei følja med og forstod kvarandre. Særleg skilde det tredje intervjuet seg frå dei andre to ved at dei nytta pronomenet 'vi' i høgare grad enn dei andre, og sånn sett viste tydeleg at dei følte gruppeidentitet. Dei andre lærarkollegaane nytta for det meste pronomena 'jeg'. Dette er interessant om ein set det i samheng med det tidlegare tolka materiale. Som vist var det meir konsensus mellom lærarane frå Østfold, og dei hadde meir positive haldningar til både Utforskaren og faget. Mogleg ser ein her eit funn som viser korleis språk òg er med på å skape både haldningar og handlingar, som gjer til at lærarane kjenner fellesskap og vert meir positive til blant anna endringar i faget.

Eit anna funn i analyse av pronomena var at lærarane nytta forsiktige formuleringar som: 'jeg tenker kanskje kunne vært lurt', 'jeg vet ikke', 'på en måte' eller 'den synes jeg *kanskje* ikke er så viktig' når dei ytra personlege meiningar. I tillegg stilte dei ofte bekreftande spørsmål for å vite at dei tolka det eg spurte om korrekt. Lærarane verka av den grunn ofte litt nølande

når dei skulle sei den personlege meininga si. Eit godt døme på dette kan ein særleg sjå når ein av lærarane skulle ytre kva ho syntest om Utforskaren 'Jeg syns egentlig det er et fint kompetansemål. Som er veldig. Som blir et. Eller et fint sånn hovedområde. Og det er på en måte ikke noe sånn som'. Når informantane derimot skulle gi ei beskriving av arbeidsomgivningen eller kritisere systemet skifta fleire av dei over til 'man', og snakka då altså meir allment og upersonleg. Dette såg eg døme på når dei uttalte slikt som: 'Man rekker jo ikke gå i dybden. Ikke så mye som *man* skulle ønske. *Man* har ikke tid. *Man* tar lettere på noe annet. 'Selv om *man* kanskje har stimulert til nysgjerrighet, så stimulerer *man* ikke alltid til kritisk vurdering'. Lærarane var altså mykje tøffare i tonen når dei ville kritisere noko eller nokon, men fjerna då samtidig si eiga personlege stemme frå formuleringane.

Dette kan ein òg sjå døme på i verba lærarane nytta. Når dei uttrykte eigne tankar nytta dei mykje verba *trur* eller *synest*. Sterke modalverb vart derimot nytta når dei omtala det som skjedde rundt seg: 'Alle *skal* vite hva begrepet betyr' 'At elevene *skal* arbeide litt mer selvstendig', 'At de *skal* utforske'. Når dei snakka om kva elevane skulle lære nytta dei altså modalverbet *skulle*, framfor til dømes *burde*. I tillegg fjerna dei i desse setningane agens, altså seg sjølv som subjekt (jeg/vi). Dei nytta òg mange beskrivande og stadfestande verb som presensforma *er*, for å beskrive tingenes tilstand. Desse ytringane fungerer ikkje berre som formidling av informasjon om verda; dei oppmuntrar, som eg og fleire teoretikarar påstår, til handling. Noko ein særleg legg merke til om ein fokuserer på det Svennevig (2010, s. 61-63) kallar *språkhandlingar*, som han reknar som grunneininga i kommunikasjon. I tolkinga av lærarane sine språkhandlingar ser ein at særleg konstativ er mykje brukt. Denne nyttast til å påstå, informere, fortelle og forklare om eit saksforhold. I tillegg nyttar fleire av lærarane direktiv ved å spørje for å bekrefte eigne tolkingar og synspunkt. Med denne handlinga prøver ein å få samtalepartnaren til å gjere noko, i dette høve forklare meir eller stadfeste det dei seier. Ved å nytte kraftige formuleringar for å uttrykke sine meiningar bar òg samtalan preg av å vere ekspressive språkhandlingar som ytra kjenslene/tilstandane hjå talarane, i dette høve deira kjensler knyta til Utforskaren og faget. Ein ser altså at lærarane vil noko med ytringane sine. Dei ytrar sine oppfatningar om faget, som då vert deira sanningsbilete på røynda. Òg dei oppmuntrar til fleire direktiv, gjennom å implisitt seie at dei bør bli meir lytta til i implementering av nye reformer. Ved å seie at dei til dømes ikkje kjem til å prioritere

Utforskaren, og at det er for mange kompetansemål i faget, viser lærarane at dei skulle ynskje tilstanden var ein anna.

Kvifor modifierer lærarane seg når dei skal uttrykke eigne meiningar? Truleg er det fordi lærarane ikkje ynskjer å vere for tydelege med personlege meiningar eller ytre dei kritiske synspunkta sine. Ved å nytte formuleringar som 'man' eller 'vi' når dei kritiserer nokon eller nokon, får lærarane det til å virke som det er noko fleirtalet av lærarar meiner. Dei fremmer det som standpunkt frå ei gruppe, og ikkje frå individ, og fjernar til dels eigen agens. Noko Svennevig (2010, s. 191) påpeiker enten kan vere tilfeldig, eller eit (u)bevisst forsøk på å dekke til ansvarsforhold eller liknande.

Å nytte passiv form eller fleirtalsform er med på å styrke lærarane sine diskursive kampar, ved at det dannar fleirtalsfrontar. Modalitetane lærarane nyttar indikerer som den kjende diskursteoretikaren Fairclough er inne på den 'virkelighetsoppfatningen' som vert uttrykt i teksten. Ein ser særleg dette gjennom bruk av modale verb som vil, skal, kan, må og bør. Språkhandlingane seier altså noko om ein kan betrakte eit utsegn som ein ordre, tanke, muligheit, stadfesting, påstand eller anna. Overdriven bruk av desse kan som Fairclough fremmer skape einsidige bilete, fordommar mot andre og stereotypiar av til dømes 'universelle sanningar'. (Boolsen, 2006, s. 208) Klart mest påståelege og tydelege i meiningane, var lærarane i det andre intervjuet. Mogleg var dette fordi dei var flest i gruppeintervjuet, dess fleire ein er i ei gruppe dess tydeligare kan gruppeidentiteten bli. Mogleg var det òg fordi desse lærarane var dei yngste og mest nyutdanna som blei intervjuet. I eit spørsmålet eg til dømes stilte om dei trudde at det ikkje kom til å skje nokre endringar etter Utforskaren var implementert i læreplanen, svarta dei som sagt nei, og ein av dei uttalte 'nei, du vet med samfunnsfag'. Her tolka eg læraren til å ymta frampå ei personleg, tydeleg meining om at det skjer lite reelle endringar i faget. Samtidig som ein òg her kan sjå korleis pronomenet 'du' blir nytta til å leite etter samtykkande meining hjå den dei samtalar med, framfor at læraren i dette høve heller sa noko sånt som 'jeg mener det skjer lite endringer i faget'.

Ein anna ting eg la merke til var gjennomgåande i dei ulike intervjuar var den hyppige bruken av setningsforsterkarar, òg kalla kraftuttrykk. Lærarane nytta svært mange sterke adverb, som gjorde til at fleire av ytringane deira fekk ei kraftig framtoning. Dette er så klart meir vanleg i munnleg språk, men det er likevel interessant å gjere seg tankar rundt. Som Svennevig (2010, s. 187) skriv uttrykker adverb og adjektiv ofte språkbrukarane sine haldningar til det dei snakkar om. Døme på adverb mange av dei nytta ofte var; veldig, kjempespennende, kjempeinteressant, utrolig, galskap, pjatt, ekstremt mye, kjempefokus, grotesk, veldi voldsomme, kjempekomplisert og kjempeskuffa. I tillegg nytta dei mange språklege formuleringar for mogleg å underbygge og gjere meiningane sine tydelegare. Dei sa blant anna at; Utforskaren ikkje er nokon revolusjon, ikkje noko sjokkerande nytt. At mengden kompetansemål var skremmande, galskap å ha på alle trinn og overambisiøst. Når dei omtala elevane vart eg innimellom overraska over korleis dei formulerte seg. Nokre sa at elevane skjønner lite. At dei er lite engasjert. Og ei nytta til og med uttrykket 'lite urfolk' for å omtale ein skule som ho ville fremme at hovudsakleg hadde minoritetslevar. Ein av lærarane uttalte òg at ho meinte Utforskaren hovudsakleg var ei bevisstgjerding av samfunnsfaglærarane, og at den ikkje ville ha noko eigentleg tyding for elevane.

Som Svennevig (2010, s. 258-259) skriv dannar ein språkleg stil mønster som er motivert ut frå den kommunikative situasjonen. Vala ein tek i ein kommunikasjonssituasjon speglar korleis ein forstår kommunikasjonssituasjonen; dei mellommenneskelege relasjonane mellom deltakarane, dei fysiske omgivingane og emnet. I tolkinga av dei grammatiske aspekta tyder måten lærarane formulerer seg på, at dei har tydelege meiningar om revideringane i faget og meiningar om korleis faget *bør* vere, men at dei ikkje alltid tørr å stå tydeleg fram med si eiga subjektive meining. No kan naturleg nok ein del av desse vala vere umedvitne og tilfeldige, men ein kan samtidig reflektere rundt kvifor dette er så gjennomgåande i alle intervjuar. Det kan ha samband med korleis informantane oppfattar intervju situasjonen og intervjuaren, men samtidig fekk eg ikkje inntrykk av at dei oppfatta meg som skeptisk innstilt til dei.

Intervjuar var prega av ein lett stemning, med mykje latter og uformell prat rundt emnet. Som forskar var eg medviten om at eg kunne påverke situasjonen, og prøvde difor bevisst å ikkje gje inntrykk av å ha tydelege meiningar som ikkje gjekk på akkord med lærarane sine. Eg var

heller meir støttande enn motseiande når lærarane ytra meiningane sine. Truleg er det heller slik at lærarane nyttar alle kraftuttrykka fordi dei føler dei må overtyde og overtale for å få stemma si høyr. Å skape bilete på røynda er som Svennevig (2010, s. 202) skriv ikkje berre å presentere ei beskriving, men kan òg vere eit forsøk på å overtyde adressaten om at dette er oppfatningar det er verdt å dele. Lærarane argumenterer retorisk sett ved å vise til logos, altså forhold rundt saka sjølv, og gjennom å ha etos, altså truverdighet, kunnskap og autoritet i sin rolle som lærar, og ikkje minst gjennom patos, ved å appellere til mottakaren sine kjensler. Bruken av kraftuttrykk spelar særleg på ei overvekt av patos, noko som forsiktig nok kan tyde på at lærarane føler status tapet dei har blitt utsette for i media og samfunnet dei siste åra, og såleis kjenner eit ekstra behov for å overtyde mottakarar, gjennom ei overdriven fokusering på patos, som dei nyttar kraftuttrykk for å fremme.

Mogleg har det gått for lang tid der politikarar og folk flest ikkje har vist vilje til å høyre på lærarane sine meiningar, noko som er med på å auke dei diskursive frontane. Sett i samanheng med dei tidlegare omtalte lærarkronikkane som blei analysert, ser ein at det er fleire språklege fellestrekk. Lærarane i kronikkane nytta òg kraftuttrykk for å prøve å overtyde, og sa til dømes at 'læraryrke berre er for supermenneske'. (Rauboti, 2013b, s. 2) Men i og med at fleire av desse lærarane hadde slutta som lærarar, var dei endå meir frontande enn lærarane eg intervjuar. Bortsett frå ein av kronikkane, der læraren hadde fortsett i yrket. I denne kronikken skilte læraren seg frå dei andre, ved at ho i høgare grad viste eit positivt bilete på læraryrket, og sa at det tek ei tid før ein trivs i yrket og får kontroll sin eigen yrkesrolle. Ei formulering som er til forveksling lik den som blei ytra i ein av intervjuar, om at det tek ei tid å få kontroll på tilværet som samfunnsfagslærar.

5. 5. 2 Rollar og makt

I diskursar er det vanleg å ta føre seg analyse av maktstrukturar. Ein kan då som Boolsen fremmer undersøke maktforhold i teksten, og rett og slett sjå på kven og korleis nokon set dagsorden. Korleis talar mottakarane saman? I intervjuar var som sagt dialogen vennleg framfor 'autoritær'. Den var òg meir langsam og nølande, framfor konfliktfull og hard, og uformell i staden for formell. Som vist med tolkinga av dei grammatiske aspekta fekk eg inntrykk av at lærarane prøvde å nytte grammatiske grep til å bygge det Boolsen (2006, s.

209) kallar imagereiskapar for å portrettere seg sjølv på ein fordelsaktig måte, og til å få fremma bodskapen sin. Som Goffman (1959, s. 15-16, 22) skriv er det interessant å observere kva personar føretek seg i samkvem med andre for å kunne gjere seg meiningar om situasjonen. Menneske opptre ifølgje Goffman i rollar, der ein medvite eller umedvite uttrykker seg på bestemte måtar, for å skape eller oppretthalde ein gruppe- eller sosial status, og skape eit visst inntrykk hjå andre. Slik oppstår sosiale forhold ved at menneske knyter sosiale rollar til bestemte statusar.

Maktfaktorane var for øvrig ikkje så tydelege i intervjuet, men samtidig gjorde eg meg eit par refleksjonar rundt òg dette analysemomentet. I det første og tredje intervjuet la eg merke til at lærarane med lengst fartstid i yrket raskare tok ordet, og verka tryggare og meir påståelege i ytringane sine. I det andre intervjuet var som sagt mest alle intervjudeltakarane klare og tydelege i ytringane sine, men denne lærargruppa var òg den mest egalitære, sidan dei alle var unge jenter på mykje den same alderen. I dei to andre intervjuet var det skilnad på undervisingserfaring, og til dels òg alder. I det første intervjuet var det og ulike kjønn.

Det at dei mest erfarne lærarane raskast tok ordet, kan som Svennevig viser tolkast til at desse lærarane kjenner seg tryggast i yrket, og mogleg òg føler dominans og makt. Som Svennevig skriv ”det grunnleggende premisset for å øve innflytelse og dominere er at man kommer til ordet. Den som får sin stemme hørt mest og best, har størst mulighet for å dominere”. (2010, s. 115-116) Samtidig må det fremmast at dette ikkje var tydeleg eller eit særst viktig funn i analyse av intervjuet med lærarane. Det bekreftar heller noko ein ser i dei fleste yrkessituasjonar. Makt som ein ideologisk effekt (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 75) innfluerar alle yrker og miljø, og treng ikkje absolutt tolkast som noko negativt. Makt kan frå eit Foucaultiansk syn tolkast som noko aktivt som skapar subjekt og agentar, snarare enn å fungere som ei tvangskraft, som nokon påtvingar andre. Det er naturleg at dei med lengst fartstid i eit yrke er tryggare, og i høgare grad tek ordet i ulike settingar. Meir interessant er det å sjå på bruk av til dømes metaforar som er med på å skape bilete på røynda og såleis oppretthalde diskursive ideologiar.

5. 5. 3 Metaforar og mangel på omgrep

Som Lakoff og Johnson (2003, s. 7) peikar på styrer *omgrep* tankane våre og måten me er på i kvardagen, ved å strukturere kva me oppfattar, og korleis me opptrer og samhandlar med andre menneske i verda. Dette er ikkje noko me går rundt og er medvitne om. Me handlar meir eller mindre bevisst etter bestemte retningslinjer, og omgrep me nyttar er oftast av metaforisk art. I intervjuet fekk eg inntrykk av at lærarane ofte repeterte seg, ordla seg og argumenterte samsvarande i dei ulike intervjuet. Det verka òg ein del gonger som dei 'leita etter ord', når dei sa 'eeh', og 'eh, ja, jeg vet ikke helt'. Eg fekk inntrykk av dei ofte mangla konkrete omgrep for å kunne beskrive situasjonane og då ofte nytta abstrakte omgrep eller metaforar til å forklare noko. Noko som Christie fremmar kan tilsløre innhaldet. Som Christie sa innleiingsvis må me ha eit språk som gjer deltaking mogleg. Best følte eg at lærarane ordla seg når dei kunne eksemplifisere med døme frå undervisinga, og altså beskrive noko konkret.

Metaforar er som Lakoff og Johnson fremmar i boka *Hverdagslivets metaforer* det "å forstå og erfare en ting ut fra en annen". (2003, s. 9) Me nyttar altså metaforar for å forklare omgrep. Ein særleg metafor eg la merke til at lærarane nytta ofte var det å snakke om kunnskap som noko ein kunne gå i bredden eller djubden på. Lærarane fremma mest det å gå i djupna som noko fordelsaktig. Det var denne typen kunnskap dei meinte var best. Dette såg eg òg døme på i Mausethagen og Granlund sin artikkel der dei skreiv at det i Storingmelding nr. 11 var ein brei politisk konsensus om at lærarane treng meir "in-depth knowledge in the subjects that they teach". (2012, s. 824) Kunnskapen måtte ikkje verte for abstrakt eller praktisk. Òg i boka til Hattie (2013, s. 312-313) snakka han om djupnekunnskap, som han set i samanheng med problembasert læring, og i motsetning til det han kallar overflatekunnskap. I følge Lakoff og Johnson (2003, s. 17) kallast denne typen metaforar for orienteringsmetaforar. Desse gjev omgrep bestemte retningar, og det å vere glad vil til dømes orienterast opp, medan trist orienterast ned, som i til dømes *oppmuntra* og *nedtrykt*. I dette høve vert det å skaffe seg mykje kunnskap om noko orientert ned mot djupna, framfor at ein til dømes går opp eller inn i noko.

Kvifor nyttar dei denne romlege metaforen? Dei kunne like godt sagt gå inn i fagstoffet eller skaffe seg meir kunnskap om eit emne. Den skapar i vert fall inntrykk av at ein nyttar mykje

tid på eit emne, framfor til dømes breiddekunnskap, overflatekunnskap og så vidare. Lærarane idealiserer klart dette synet på læringa. Samtidig gjev dei inntrykk av at dei ikkje er i nærleiken av å få tid til det. Kvifor det er så bra å gå djupt inn i noko, framfor å gje elevar oversiktsbilete som dei sjølv kan velje å fordjupe seg i seinare, kan ein undre over. Som Neumann skriv er det slik at ”velger man et sett metaforer for å snakke om et sett fenomener, re-presenterer man fenomenet på en bestemt måte”. (2010, s. 41) Enkelte metaforar fremmar eit syn på noko romleg som meir fordelaktig enn anna. Det at ein går i djupna på noko gjev lett inntrykket av å finne ut av meir, forske, grave seg inn i fagstoffet (for å bruke ein anna metafor) enn om ein skaffar seg masse forskjellig ’oversiktskunnskap’. Det kan settast i samanheng med tida me lever i, der den praktiske kvardagskunnskapen mogleg lett kan takast for gitt, og ’fordjupningskunnskapen’ ein spesialiserer seg i gjennom utdanning i enkelte fag, blir prioritert framfor å ha oversiktskunnskap om mange emne og områder.

I analyse av tekstane fann eg så mange metaforar at ikkje alle verken bør eller trengs å nemnast her. Det er ikkje talet på metaforar eg er ute etter å tolke. Eg har gruppert ein god del av dei etter kva dei kan settast i samanheng med, og denne lista ligg ved som vedlegg. Den første gruppa metaforar som blei mykje brukt omtala Utforskaren. Dei kalla Utforskaren for ’ein god verktøykasse’ og personifiserte den, altså gav den menneskelege eigenskapar, ved å sei at Utforskaren *kommer igjen i og går og integrerer* seg i dei andre kompetansemåla. Vidare var dei opptekne av å *knyte den og koble den* til mykje, altså skape nærleik mellom den og andre fenomen. Sidan den ville *sikre og fange opp* mykje, som spelar på ein tryggleiksmetafor.

Når ein av lærarane nyttar metaforen ’revolusjon’ for å omtale kva Utforskaren *ikkje* er, knyter denne læraren i tillegg konnotasjonar til det nye hovudområde. Eit ord har som Barthes (Svennevig, 2010, s. 33-34) påpeikar ei referensiell tyding, altså ein denotasjon, som kort og godt står for kva referanse dette har til røynda. Samtidig har ordet òg ei konnotativ tyding, som går på verdiladning og/eller kjensler som skapast rundt ordet. Desse peikar på korleis ordet oppfattast, om det til dømes vert brukt i ein positiv eller negativ assosiasjon. I dette høve fungerer uttrykket ’ingen revolusjon’ til å fremme at Utforskaren ikkje bringer nokon omveltning i faget, ingen handling og i verste fall ingen endring. Den gjev lite nytt.

Interessant er òg ordet revolusjon i dette høve, sidan det ofte er noko som skjer i samanheng med krigar. Nyttar lærarane her ein 'krigsmetafor' for å beskrive dei diskursive kampane ein kan vitne mellom dei og styresmaktene?

Andre metaforar omtalar elevane på den måten at dei helst skal *drivast av* nysgjerrigheit og lysta til å vite noko meir, framfor å passivt verte *forma* inn i ein *skulemal*. Og læreplanen må ikkje *reparerast* når den ikkje er gått i stykke. Her går byggemetaforen igjen, og Utforskaren som ein verktøykasse passar inn her. Kunnskapen skal og *byggast*, ikkje berre bli *dytta inn* i læreplanane. Kunnskapen vert ofte og sett i samanheng med det å vere noko naturleg, og knyta til temperatur. Ein må bli *varm i det*, og utforskaren er ein *naturleg del* av samfunnsfaget. Ein må òg *tru* og stole på kjeldene, og *hulle* det med å tenke sjølv, som om det skulle vere noko religiøst. Ein må tenke *på noko*, tenke *rundt noko*, tenke *sjølv*, tenke *motsett*, finne *ut av ting*, og ikkje minst for å hente fram den teknologiske metaforen *printe det inn*. For det er i *vinden* å være sjølvstendig, som om det svingar og snur seg etter vêrskifte, framfor å vere ei langsam samfunnsutvikling. Kunnskapen skal ein forvirrande nok *gå djupt inn i*, for då vil ein *bygge den*, *gå inn i den*, *komme seg opp* på høg måloppnåing, og dette kan utforskast *på mange plan*. Med desse metaforane skapar ein som Lakoff og Johnson (2003, s. 175) skriv bilete på sanninga. Me ser korleis sanninga vert basert på forståing, og oppfatninga av verda vert framstilt som enten objektiv eller subjektiv. For å snu på flisa kan ein lett spørje seg til dømes om kvifor Utforskaren er ein 'naturleg' del av faget. Òg kvifor skal ein forstå ei revidering eller ein reform som ein reparasjon framfor ei utvikling/ei påbygging? Kvifor er kunnskap noko ein både grev djupt i og samtidig bygger?

Metaforane skapar som Lakoff og Johnson (2003, s. 175) orden i liva våre. Me kategoriserer og skapar meining ved hjelp av metaforiske bilete på ulike omgrep. Innimellom krasjar desse. Ein kan til dømes sjå diskrepansen mellom to ulike lærarar når dei diskutera meiningar kring elevar og kompetansemål. I det andre intervjuet sa ein av lærarane at ho trudde at dei fleste elevane skjønna kompetansemåla sidan dei er veldi opne. Her knyta ho det at noko er *ope* til at det lettare kan forståast. Samtidig kan det at noko er *ope* like godt nettopp *opne* for ulike tolkingar, og fungere slik at det tåkelegger slik kompetansemålet skal forståast. To andre lærarar fremma at dei meinte elevar generelt har vanskeleg for å skjønne kompetansemåla i

seg sjølv (skulle dei ha vorte forstått som noko anna?) og at niendeklassingar ikkje skjønar kva eit kompetansemål er. Eit interessant innspel i dette høve var at den læraren som meinte elevane skjønna kompetansemåla sidan dei var opne, modifiserte seg når ho fekk sjå den kritiske artikkelen til høgskulelektoren Helland. Etter ho fekk høyre at han var kritisk til slik kompetansemåla var utforma endra ho meininga, og sa ”ojsann, men de er jo store da. Mange av de er veldig voldsomme. De er det”. Her knyta ho konnotativt ordet opent til noko positivt, men at det derimot var stort og ofseleg var noko negativt. Språket kan som vist både oppklara, skape bilete på røynda og ikkje minst tilsløre den og forvirre brukarane, som igjen ofte ender med å motseie seg for å tilpasse argumenta sine slik at dei overtyder.

Med andre ord kan val av ord som Svennevig (2010, s. 175-179) skriv ha reelle konsekvensar for korleis me tenker om eit saksforhold og kva politiske handlingar som får tilslutning. Val av ord er ikkje uskuldig, og dei har politiske og ideologiske konsekvensar. Kategoriane me set språk inn i er ikkje berre eit resultat av eigenskapar ved orda, men blir òg gjort ut frå vår interesse i kva me kan bruke dei til. Ideologi er sånn sett ikkje berre noko som er nedfelt i ulike politiske pamflettar, men ein del av vårt alminnelege verdsbilete. Som vist kan konnotasjonar metaforar skapar nyttast til å gje ein merkelapp på fenomen som, om den ikkje vert analysert og stilt spørsmål ved, lett kan verke ’naturleg’ og ’uskyldig’. Det at lærarane i så høg grad nyttar mange metaforar kan som Svennevig (2010, s. 180-181) tyde på at dei har tankar og kjensler som dei har problem med å finne dekkandes ord for. Ved å forstå omgrep ved hjelp av metaforar forstår ein òg desse nye omgrepa til det ein kjenner frå før, og med det kjenslene ein har knyta til det. For eksempel er tid i dette høve slik som Lakoff og Johnson (2003, s. 10-11) peikar på som pengar. Ein *har for lite* tid, ein må tenke på kva ein vil *prioritere*. Ein *kan ikkje sløse* med tida, eller *kaste den vekk* på noko ein ikkje synest er viktig å prioritere. Ein må *økonomisere* tida, og det er for mykje i skulen som gjer til at *ein mistar* tid.

Språklege bilete verkar sterkt styrande på fenomenet. Lærarane likar Utforskaren fordi dei, som dei sjølv uttrykte i intervjuet, kjenner den att, og ser den som nødvendig i faget. Samtidig ser dei tid som noko dei har for lite av, og vil av den grunn ikkje prioritere å ta føre seg det nye hovudområdet i kvardagen. Metaforane seier altså ikkje berre noko om språket, men òg

vår måte å tenke om visse fenomen på. (Svennevig, 2010, s. 183) Å bry seg om *korleis* lærarane snakkar, er noko eg no har gjort fordi eg på lik linje med Svennevig (2010, s. 188-189) meiner at korleis lærarane omtalar eit ord, altså kva haldningar dei uttrykker til det, i lengda vil kunne smitte over på sjølve fenomenet. Avgjerande for om ord vert oppfatta som negative eller positive, er ut frå konteksten dei vert sett inn i. Som Christie skriv må ein ha eit språk som gjer deltaking mogleg. Ikkje eit som slørar omgrep og er proppa fullt med patos-appellerande utsegn.

6. Konklusjon og implikasjon

Når ordene forlater deg, kanskje i flokker, som trekkfugler på flukt fra et kaldt kontinent, da er du ensom. Da er du nesten ikke mer. Derfor skal vi ikke klage over ordene, men tvert imot dyrke dem og feire dem: ord som dukker opp, ord som forsvinner etter endt gjerning, og ord som vekker følelser. Til ord skal vi bli.

– Helge Dyvik (2014)

I denne oppgåva har ord blitt nytta til å tolke andre sine ord. Det er viktig for både lesaren og forskaren å tenke over at orda til forskaren òg har sitt innhald som igjen kan tolkast. Forskaren er gjennom bruk av språket ein tolkande aktør, og det er viktig å tenke reflektivt over denne rollen. Poenget med tolkinga som er gjort er ikkje å klage over eller kategorisere lærarar sin språkbruk eller rolle i debatten. Det er å drøfte dei diskursive praksisane kategoriar konstruerast i, for å få innblikk i ulike sosiale grupper sin konstruksjon av røynda. Utan språket er me fattige som Dyvik påpeiker. Eg håpar difor at eg i denne oppgåva ikkje har skremt eventuelle lærarar som les den frå å uttale seg, eg håpar heller eg har gjort det motsette. Òg at dei som vel å aktivt delta i ordvekslingar gjer det med ei uredd framtoning og eit klart språk som er lett å forstå. Det er ikkje berre lov å kalle ein spade for ein spade, det er som Christie skriv nødvendig at ein brukar eit språk som gjer deltaking mogleg.

I denne forskingsoppgåva har eg ved å nytte fenomenologisk meiningsfortetting og diskursanalyse gitt eit innblikk i korleis samfunnsfaglærarar snakkar om det nye hovudområdet Utforskaren i samfunnsfaget. Eg har valt å kategorisere tre diskursar; utforskardiskursen, fagdiskursen og språkdiskursen i den diskursanalytiske tolkinga. Eg kunne klart ha laga fleire namn på diskurskategoriane, men eg synest ikkje hovudpoenget er å namnsette diskursane. Viktigare er det å tolke meininga i det lærarane ytrar, korleis språk dei ytrar det med og sjå dette i samheng med kontekstane dei inngår i. Difor spør eg meg for å konkludere; kva implikasjonar har desse tre identifiserte diskursane? Kva funn gjorde eg og kvifor er desse viktige? For å ta tak i implikasjonar av utforskardiskursen og fagdiskursen, vil eg starte med å vise til Thomas (2013, s. 42-44) som har gitt eit døme på korleis ein 'vedunderreform' ikkje har fungert. I 2001 fekk USA ei ny lov med den fengande tittelen 'No child left behind'. I lova som låg til grunn for ein ny læreplan skulle berre *dei beste* undervisningsmetodane takast i bruk, og desse skulle baserast på metodar som var vitskapeleg bekrefta. Ideen høyrtes som Thomas skriv god ut, men problemet knyta til den, var at den med vilje gravla lærarane sine egne utvikla personlege kompetansar. Fleire år etter

implementeringa viste PISA-testar at resultata ikkje var betre etter innføringa av denne lova. No kan PISA-testar òg problematiserast men det høyrer til ein anna arena enn i konklusjonen på denne oppgåva her. Thomas fremma med dette døme at slike initiativ feilar fordi dei *invalidiserer* lærarane. Dei forhindrar dei frå å kunne handle og reagere slik dei ser best ut frå sine profesjonelle refleksjonar, kunnskapar og erfaringar. Dette gjer lærarane passive, og fjernar dei frå deira erfaringar og kunnskapar. Eit syn eg òg vil fremme og konkludere med funna eg har gjort.

Utforskaren har som mål at elevar skal verte små vitskapsmenn (og kvinner), ved at den fokuserer på å vekke nysgjerrigheit og eksperimentell verksemd, som Dewey meiner skapar vitskapleg tenking. “The native and unspoiled attitude of childhood, marked by ardent curiosity, fertile imagination, and love of experimental inquiry, is near, very near, to the attitude of the scientific mind”. (Thomas, 2013, s. 47) Å ville utforske er såleis noko ibuande i oss menneske. Kvifor vekker ikkje Utforskaren nysgjerrigheita til lærarane? Å undersøke korleis samfunnsfagslærardiskursen dreier seg rundt revideringa Utforskaren har vist at lærarar verkar til å ha kritiske haldningar, ikkje direkte mot det nye hovudområde, men mot faget i seg sjølv. Lærarane er ikkje aktive i deira diskursive motstandsstrategiar, i motsetning til Utdanningsforbundet som Mausethagen og Granlund skreiv om. Dei kritiserer ikkje læreplanen høgt, men vel som English er inne på kva dei ynskjer å prioritere. Sånn sett er det ikkje Utforskaren i seg sjølv lærarane er negative til, men faget fordi det er så stort, breitt og tidkrevjande at dei meiner dei ikkje rekk å implementere revideringa, i vert fall ikkje i Osloskulen. For her skil intervjuet seg frå kvarandre. Medan lærarane eg intervjuet i Østfold var meir positivt innstilte til Utforskaren og allereie har teke den i bruk, fremma lærarane i Osloskulen i høgare grad passivitet til Utforskaren og det eg vil kalle ’tause protestar’ mot læreplanen.

Når eg tolka språket til lærarane merka eg meg at dei nytta mange kraftuttrykk og metaforar til å beskrive og snakke om Utforskaren. Ord er kraftfulle som Dyvik skriv innleiingsvis i konklusjonen. Dei styrer korleis oppfatningar av røynda vert skapt, halde ved like og endra, og må difor ikkje berre dyrkast, men òg tyggast på og reflekterast over. Undersøkinga som har blitt presentert i denne oppgåva, om korleis lærarane snakkar, gjev implikasjonar ved at funna

vonleg aukar forståinga av rolla samfunnsfagslærarar går inn i, held ved like og endrar. Teoretikarar på området har etterlyst meir forskning på dette området. I for lang tid har ein einsegn undersøkt 'makroforholda' i form av styringsdokument, utdanningsforbund og styresmakter. For lite tid har blitt nytta til å undersøke dei som faktisk skal implementere alle desse styringsverktøya. Dette prosjektet har belyst eit lite område i dette store, foreløpig ukjente feltet. Prosjektet har gjort funn som til dels tyder på å bekrefte teoriane til Cuban og English om at lærarar ikkje implementerer reformer i høg grad, eller i vert fall tilpassar det til deira eigen smak. Men det viktige å spørje seg i den samanheng er ikkje om det kan bekreftast eller ikkje, men eventuelt kvifor. I dette prosjektet ser ein at det mogleg er fordi lærarane ikkje føler at deira meiningar får nokre følgjer uansett. Dei føler seg ikkje høyrte som profesjonelle fagfolk. Dei føler seg til dels heller kontrollert gjennom målstyringa til styresmaktene. Lærarane gjev i denne oppgåva forslag til endringar i faget som dei meiner ville betra det.

Det verkar for meg klart at dialogen mellom lærarar og styresmaktene må forberast om reformer og revideringar skal verte implementert. Dei kan ikkje trekkjast nedover hovudet på lærarane. Dei må i høgare grad vere ynskja og aksepterte av lærarane. Samtidig må lærarar òg i høgare grad sette seg inn i ny forskning og halde seg oppdatert på læreplanar og andre styringsdokument, om dei ynskjer å verte teke på alvor. For ei mogleg grunn til at revideringar kjem så ofte som dei gjer, kan som Lindholm skriv, vere fordi diskrepansen på kvaliteten til ulike lærarar sin undervising er for stor. I tolkinga har eg fremma at det eksisterer diskursive kampar mellom lærarane og styresmaktene. Desse kampane ber preg av å vere tause, men det betyr ikkje dermed at dei ikkje eksisterer. Lærarane uttrykte at dei allereie hadde teke i bruk Utforskaren før den blei implementert i faget. Med det seier dei òg at dei har undervist i noko som tidlegare ikkje har stått på læreplanen, eller i vert fall ikkje har vore formulert på den måten.

Utforskaren er dermed ingen revolusjon. At det kjem hyppige reformer og revideringar er ingen revolusjon. At lærarane ikkje lyttar og endrar praksis er ingen revolusjon. Denne oppgåva fremmar at styresmaktene bør begynne å ta lærarar sine betraktningar med i utarbeidinga av faglege endringar, om dei vil at reformene skal bli implementert, og ikkje

berre verte til utstilling som Cuban skriv. På den andre sida viser oppgåva òg at lærarar må sette seg meir inn i reformer, og følgje med på endringar som skjer i faget. Det er som Svennevig (2010, s.192-193) skriv aldri slik at det berre er den eine parten som vrenger på røynda, medan den andre framstiller den slik den *eigentleg* er. Verda ser ulik ut frå ulike synsvinklar. I vår forståing av røynda ligg kunnskapane, erfaringane, interessene og intensjonane våre, som alle er med på å danne perspektiv på det me møter og skal ta eit standpunkt til. Menneske er i stand til å sjå verda gjennom andre sine auge og ta deira perspektiv. Men då må ein søke å oppnå felles perspektiv, framfor å halde fast på diskursar som skapar fastlåste ideologiar. Dette krev samarbeid, og fordrar eit gjennomtenkt språk der ein ikkje prøver å påtvinge andre sine ureflekterte førforståingar. Som Piet Hein skal få lov å avslutte denne oppgåva med å sei på ein fortreffeleg måte, røynda står ulikt fram etter kva briller me tek på oss, ut frå kven og kvar me er.

Det eneste riktige

Når klokken er 11 i Danmark, er den 5 i USA, 10 i London og 18 i Kina, og 13 omkring Moskva. Hvor er vi danske et udvalgt folk, at vi netop er født i selve det lille velsignede land, hvor klokken er 11, når den er 11.

– Piet Hein (Språktilsynet, 2011)

7. Litteraturliste

- Aakvaag, Gunnar C. (2008). Nye sosiologiske samtidsdiagnoser i Balsvik, Eivind og Solli, Susanna Maria (red.). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Album, Dag. (1996). 'Den nære fremmede observatør' (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Ball, Deborah Loewenberg & Cohen, David K. (1996). *Reform by the book: What is- or might be- the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?* Henta frå: <http://edr.sagepub.com/content/25/9/6.full.pdf+html>
- Barth, Fredrik. (1994). *Manifestasjon og prosess*. (Oversatt av Theo Barth). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (2000) *Den samfunnsskapte virkelighet*. (Oversatt av Frøydis Wiik). Bergen: Fagbokforlaget. (Originalutgåve utgitt i 1966).
- Boolsen, Merete Watt. (2006) *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels forlag.
- Børhaug, Kjetil. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? i Børhaug, K., Fenner, A.B. og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (Kompendium SDID4020). Oslo: Universitetet i Oslo
- Christie, Nils. (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clandinin, D. Jean. (2007). *Handbook of narrative inquiry*. Thousand oaks: Sage pub.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence og Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cuban, Larry. (1990). *Reforming again, again, and again* i Educational Researcher. (Kompendium SDID4020). Oslo: Universitetet i Oslo
- Durkheim, Emile (1956). Education: Its nature and its role i *Education and sociology*. (Kompendium SDID4010). Oslo: Universitetet i Oslo

- Dysthe, Olga. (2003). Kap 1: Teoretiske perspektiv i Dysthe, Olga og Engelsen, Knut Steinar (red). *Mapper som pedagogiske redskap. Perspektiver og erfaringer.* (Kompendium SDID4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Dyvik, Helge. (2014). *Av ord er 'vi' kommet* i Språkrådet, *Språknytt* 1/2014.
- Einarsen, Ståle & Skogstad, Anders. (2001). *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer.* (2 utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Embree, Lester. (2013). *Refleksiv analyse. Ei første innføring i fenomenologisk gransking.* (Oversett av Kåre Fuglseth). Trondheim: Akademika forlag.
- English, Fenwick W. (2000). *Deciding what to teach and test.* Thousand oaks: Corwin press.
- Fauskevåg, Odin. (2012) *Danning og ånd. Ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi.* Trondheim: NTNU.
- Garm, Ninna, Eikseth, Astrid Grude og Dons, Carl F. (2012). *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama.* Trondheim: Akademika forlag.
- Glomnes, Eli. (1991). *Noen sier noe! Kommunikasjonsteori.* Oslo: Cappelen forlag.
- Gobo, Giampietro. (2007). 'Ch.26: *Sampling, representativeness and generalizability*'. (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Goffman, Erving. (1959) *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik.* (Oversatt av Kari og Kjell Risvik). Oslo: Pax forlag.
- Goodlad, John I. (1977). *What goes on in our schools?* Henta frå: <http://edr.sagepub.com/content/6/3/3.full.pdf>
- Grundetjern, Heidi. (2013). *Sluttforelesning SOS4010.* (PPT frå forelesning SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Gubrium, J. F & Holstein, J.A. (2009). *Narrative reality* . (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Halvorsen, Knut. (2008) *Å forske på samfunnet.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Hammersvik, Eirik. (2013). *Introduksjonsforelesning i kvalitativ metode*. (Upublisert PPT frå forelesning i SOS 4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring*. (Oversatt av Ingvill Christina Goveia) Oslo: Cappelen damm akademisk. (Originalutgåve utgitt i 2008).
- Hojem, Anne Lene W. (2013). *Drømmelæreren*. Henta frå:
<http://www.hoyre.no/Dr%C3%B8mmel%C3%A6reren.d25-T2tbI05.ips>
- Holstein, J.A & Gubrium, J.F. (2003). 'Active interviewing' i *Postmodern interviewing*. (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2013). *Kvalitativ metode: om intervjuet*. (Forelesningspresentasjon, PPT DIDMET4000, ILS). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Koritzinsky, Theo. (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, Rune Johan. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St.meld. nr. 31. Kvalitet i skolen*. Henta frå:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/3.html?id=516919>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. meld. nr. 11. Læreren rollen og utdanningen*.
Henta frå:
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal akademisk

- Lakoff, George & Johnson, Mark. (2003). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. (Oversatt av Mie Hidle). Oslo: Pax forlag. (Originalutgåve utgitt i 1980)
- Lindholm, Magne. (2011). *For mye lærerfrihet*. Kronikk i Aftenposten. Henta frå: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4164457.ece>
- Mathisen, Werner Christie. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Institutt for statsvitenskap.
- Mausethagen, Sølvi. (2007). "Mennesket leser for å spørre" (Masteroppgåve i pedagogikk). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mausethagen, Sølvi & Granlund, Lise. (2012). *Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union*. Henta frå: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680939.2012.672656>
- Maxwell, Joseph A. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Neumann, Iver B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, Fred Harald. (2013). *Elevene skal bli utforskere*. Henta frå: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Grunnskole/Utviklingsarbeid/Elevene-skal-bli-utforskere/>
- Pierard, Miriam. (2014). *What I demand from the next government*. Henta frå: <http://saveourschoolsnz.wordpress.com/tag/pasi-sahlberg/>
- Popova, Maria. (udatert). *Philosopher Martha Nussbaum on How to Live with Our Human Fragility*. Henta frå: <http://www.brainpickings.org/index.php/2014/03/14/martha-nussbaum-bill-moyers-world-of-ideas/>
- Rauboti, Turid. (2013a). *Å utforske Utforskaren. Ei analyse av det nye hovudområde i samfunnsfaget*. (Upublisert oppgåveløysing). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rauboti, Turid. (2013b). *Eit yrke for supermenneske? Ein narrativ analyse av nyutdanna lærerar sine kronikkar*. (Upublisert oppgåveløysing). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Rauboti, Turid. (2013c). *Samfunnsfagslærarar som snakkar om Utforskaren*. (Upublisert eksamensoppgave/prosjektbeskriving). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Repstad, Pål. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Anne. (2002). 'Sentrale paradigmer innen kvalitativ forskning' i *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Sandberg, Sveinung. (2010). 'What can "lies" tell us about life? Notes towards a framework of narrative criminology'. Henta frå:
[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511253.2010.516564?tab=permissions
&#tabModule](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511253.2010.516564?tab=permissions&#tabModule)
- Seixas, Peter. (2001). "review of research on social studies" i Richardson, V. (red.) *Handbook of research on teaching*". (Kompendium SDID4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Sennett, Richard. (2001). *Det fleksible mennesket*. (Oversatt av Vidar Enebakk). Bergen, Fagbokforlaget.
- Smith, David Woodruff. (2003). Phenomenology i Zalta, Edward N. (red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Henta frå:
<http://plato.stanford.edu/archives/win2003/entries/phenomenology/>
- Språktilsynet. (2011). *Det eneste riktige*. Henta frå:
<http://spraktilsynet.wordpress.com/2011/02/04/danmark-er-det-eneste-riktige-2/>
- Svare, Helge. (2008). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.
- Sveen, Anders. (2014). *Osloskolen på ville veier*. Henta frå:
http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Osloskolen-pa-ville-veier-7475255.html#.U3ES561_vIY
- Svennevig, Jan. (2010). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (2. utg.). Oslo: Cappelen damm.

- Sørmo, Dag. (2014). *Sats på solide yrker- Vi trenger lærere*. Henta frå: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Sats-pa-solide-yrker--vi-trenger-larere/?mode=print>
- Thomas, Gary. (2013). *Education. A very short introduction*. Oxford: Oxford University press.
- Tjora, Aksel. (2012). “Kapittel 5: Analyse av kvalitative data” i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (Kompendium SOS4010). Oslo: Universitetet i Oslo
- Universitetet i Oslo & Språkrådet (2010). *Ordbok.no. Snakke*. Henta frå: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=snakke&begge=+&ordbok=begge>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta frå: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplan i samfunnsfag og læreplan i samfunnsfag samisk*. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_6-samfunnsfag_oppsummering.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Rettleiing til læreplan i samfunnsfag*. Henta frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Rettleiing-til-lareplan-i-samfunnsfag/>

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

1. Informasjon og uformell prat (5-10 min)

- Presentasjon
- Seie litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål). (Dele ut skriv om Utforskaren, om nødvendig).
- Forklare kva intervjuet skal brukast til og informere om teieplikt og anonymitet
- Spørje om noko er uklart og om respondenten har nokre spørsmål
- Informere om ev. opptak, og skaffe samtykke til ev. opptak
- Start opptak

Kva meiner du er samfunnsfaget si viktigaste oppgåve? Kor aktuell er Utforskaren i dette høve? (Rangering)

Fase 2: Erfaringar

3. Inngangsspørsmål: (10-20 min)

1. **Kva assosierar du/de omgrepet ”å utforske” med?**
2. **Kva var din/dykkar umiddelbare reaksjon på det nye hovudområde? Har den endra seg no?**
3. **Kvifor trur du/de det nye hovudområde blei lagt til?**
4. Nyttå du/de utforskande arbeidsmetodar før det nye hovudområde kom?
5. Korleis meiner du/de faget har endra seg frå de begynte å undervise? Kva endringar har skjedd?
6. **Korleis meiner du/de det nye hovudområde best implementerast i undervisinga?**

Fase 3: Fokusering

4. Nøkkelspørsmål: (10-20 min)

Har du endra undervisinga di etter det nye hovudområdet kom? Om ja, kva har du endra? (Har du prioritert vekk delar av tidlegare undervisningspraksis? I så fall; kva?). Om nei, har du planar om å endre den? Har du i så fall gjort deg tankar om kva du ynskjer å endre?

Korleis forholder de dykk til kompetansemåla? Og læreboka?

Kan de sei litt om korleis de legg opp ei undervisningsøkt? Korleis ville de lagt den opp om Utforskaren skulle vore hovudfokus?

Kan de erfaringsmessig tenke dykk til ein time der de har undervist i tråd med Utforskaren?

Om du har fått eit inntrykk av andre samfunnsfagslærarar si meining om ”utforskaren”, kva er det i så fall? Om du/de kunne endre noko med samfunnsfaget og undervisinga, kva ville det i så fall vere?

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

5. Oppsummering (ca. 5-10 min)

- Oppsummere funn og samtaleemne. Er det noko du/de meiner me ikkje har fått diskutert om emnet?
- Har eg forstått deg/dykk riktig? Ramse opp nokre hovudpunkt.
- Er det noko du/de vil legge til?
- Ta gjerne kontakt i ettertid om de kjem på noko de vil føye til, eller andre refleksjonar du/de har gjort deg/dykk i etterkant.

8.2 Godkjenning frå NSD og samtykkeskjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag T. Oddsson Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 14.02.2014

Vår ref: 37049 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37049</i>	<i>Samfunnsfagslærer og utforskaren</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Dag T. Oddsson Fjeldstad</i>
<i>Student</i>	<i>Turid Rauboti</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Turid Rauboti rturid25@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 10.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Samfunnsfagslærarar og Utforskaren”

Bakgrunn og formål

I dette mastergradsstudie ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet, vil eg ta for meg korleis samfunnsfagslærarar snakkar om det nye hovudområdet Utforskaren, som nyleg blei implementert i faget. Med å sjå på korleis lærarar *snakkar* vil eg undersøke kva lærarar meiner om Utforskaren, og stadige reformer og revideringar i samfunnsfaget. Foreløpig hovudproblemstilling er: *Korleis snakkar samfunnsfagslærarar om det nye hovudområde Utforskaren i samfunnsfaget?*

Utvalet blir tilfeldig, ut frå kven som seier seg villige til å delta i undersøkinga. Studiet er kvalitativt retta, og vil truleg innehalde 3 grupper med 3-4 samfunnsfagslærarar.

Kva inneber deltaking i studien?

Datainnsamlinga skjer gjennom intervju på ca. 30 min. pr. gruppe.

Det kan verte aktuelt med ei kort spørjeundersøking via e-post i forkant av intervjuet.

Spørsmåla omhandlar kva lærarar assosierar omgrepet *å utforske* med, kva dei meiner det inneber og kva som ligg bak valet av implementeringa av det nye hovudområde. Samt kva deira reaksjonar og tanker rundt det nye hovudområde er, og korleis dei førestiller seg at det nye hovudområde vil inkluderas i faget. Data blir registrert via lydopptak og personlege notatar.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt og anonymisert. Berre eg og rettleiar vil ha tilgang til personopplysningar og korleis/kvar dei er lagra. Deltakarar vil ikkje kunne gjenkjennast i publikasjonen.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje noko grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Turid Rauboti, tlf. 47619479, e-post: rturid25@gmail.com. Rettleiar er Dag Fjeldstad, tlf. 22857614.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

8.4 Metaforar

Utforskarmetaforar: 'Utforskeren er en god verktøykasse'. Personifikasjon: 'Utforskeren kommer igjen i. Og går og integrerer seg inn i de andre kompetansemåla. Da går det liksom inn i alt'. 'Utforskeren er en veldig naturlig del av samfunnsfag'. 'Møtte begrepet Utforskeren' 'Den vektes høyere' 'Og så kan vi knytte det til det'. 'Knytt til det å forske' 'Vi skal sikre at de er i stand til å liksom være søkere da' Kompetansemålet tar liksom litt inn over seg tiden' 'Det er ikke så veldig blåst opp i samfunnsfag'. 'Det er ingen revolusjon'. 'Det sikrer jo også det aktuelle' 'Det sikrer jo litt det'. 'Koble det til aktuelle ting' 'Hvordan kan vi sikre at det ikke er noe som går utenfor etikken her også' 'Som fanger opp det'

Elevmetaforar: 'større spenn blant elevene og deres kunnskaper og ferdigheter og evner til å jobbe selvstendig' 'går på bekostning av eh..elevenes og lærernes mulighet til å gå i dybden på noe. Det blir overflatekunnskap og harelabb på veldig mange viktige punkter egentlig'. 'Det urnorske samfunnet'. 'Ikke bare forme elevane inn i en sånn skolemal'. 'Man skal trigge deg som en del av et fellesskap' 'Man ser jo fort hvem som er litt triggende og hvem som gjemmer seg bort'. 'Drevet av nysgjerrighet' 'Drevet av lyst til å vite noe mer'. 'Så får de et sjokk'

Læreplansmetaforar og endringsmetaforar: 'Det er ikke noen grunn til å reparere noe som ikke er gått i stykker' 'det går på bekostning av grunnleggende ferdigheter' 'Vi lider av pensumittis' altså den sykdommen... det er livsfarlig'. 'Ferdigheter blir ikke prioritert til fordel for overflatebehandling' 'på en måte sile ut noen kompetansemål'. 'å flette det inn egentlig'. 'mange mål man skal gå gjennom' 'Å dytte noko inn' 'Det er skummelt når man slipper til folk med enorm kompetanse og kjærlighet for et fag til å lage noe nytt på en læreplan. De klarer ikke helt å ta blikket over hva som presses inn i skolehverdagen' (Stemma bak kritikken forsvinn i dette utsegnet). 'og da bør ikke den begrepsforklaringa være en arkeologisk oppgave altså'. 'Viktig at læreplanen angir konkret begrep og tema—retninger' 'Så skal vi bryte den ned i læringsmål' 'Det er ikke noe som vi bare sånn har 'døtta' inn nå.. Som vi dømter inn i juni liksom.

Naturlegmetaforar: 'Det er jo naturlig at noe her får mer plass. Vil ikke behandle alt med lik tid'. 'The backbone i samfunnsfag' 'Og vi varma opp med det'. 'Altså man må bli varm i det' 'Om å ha det liksom i kroppen for å klare å liksom skjønne at" (Naturleg-metaforen)

Læreboksmetaforar: 'Noen tema hvor vi er litt mer løsere knyttet til læreboka' 'læreboka styrker jo'- gir elevene noe å støtte seg på. 'Fordi boka svarer for deg' 'Du bare raser gjennom det som er viktigst fra boken'

Yrkesmetaforar: 'Det er et eviglangt prosjekt å bli en samfunnsfagslærer som virkelig føler man har stålkontroll innenfor alt dette her forskjellige' 'Vet ikke om jeg har helt trua på det'. 'I vinden å være selvstendig'. 'Tar på meg samfunnsfagshatten' 'Det er vår jobb å bygge opp elevene sin drøfting' 'Jeg har jo satt meg veldi inn i det'

Kunnskapsmetaforar: 'kilder du vet du stoler på' (Tru på, stole på) 'Så hyller de veldig dette her med å tenke selv' 'det å tenke rundt' 'Jeg må tenke litt motsatt liksom' 'Finne ut av ting'. 'Der går man

liksom mot en sånn forståelseskunnskap'. 'Da går det liksom inn i alt' 'man kan legge føringer også'
'Eier ikke kritisk sans'. 'Printe det inn'. 'Være litt på hugget'. 'Enda mer inn i det her' 'Fanger opp noe'

Nivåmetaforar: 'For å komme deg opp på høy'. 'Det her er jo å gå inn i da'. Bygge videre på bidrag fra andre. Måter å navigere. Kunne gått i dybden på. Vi er inni det nå. Går dere inn i læreplanen. 'Går inn i det'. 'Setter den litt ned eller, de to øverste, flytter dannelse opp på' 'Jobbe for å nå det'. Altså ta en sånn syklus på det. Og så stappe vi kompetansemåla inn i de ulike periodane og så jobba vi ut fra det da'. 'Utforske på mange plan' 'Hvordan de bygger videre på'.

