Trond Solhaug 2006 ***Strategisk læring i samfunnsfag.*** I: Elstad, Eyvind og Turmo, Are (red): Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis. Universitetsforlaget.

Strategisk læring i samfunnsfag

Hva innebærer læringsstrategier for elevene i samfunnsfag i skolen? Spørsmålet antyder at faget har en del særtrekk som det er viktig å legge til grunn, når en i skolen skal arbeide med strategisk læring i samfunnsfag. I denne boka forstås læringsstrategier slik at elever tar aktivt hand om alle faser av sin egen læring. I samfunnsfaget er elevers initiativ og aktivitet ikke minst vesentlig. Samtidig er faget kunnskapsorientert, reflekterende og kritisk i sitt vesen. Elever utfordres på mange ulike felt når det gjelder undersøkelser, lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Dette gjør faget sammensatt og komplekst noe som bør ivaretas i tilrettelegging av faget i klasserommet. På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmålet: på hvilken måte kan lærere i samfunnsfagene nyttiggjøre seg forskning om elevers strategiske læring i planlegging og undervisning for å forbedre elevers læringsmåter (strategier) og læringsutbytte?

Innledningsvis vil jeg belyse utfordringer og diskutere premisser for en didaktikk med sikte på å fremme elevers strategiske læring. Deretter vil jeg foreslå en ramme om didaktikken kalt ”læringsfellesskap,” samt antyde hvordan strategier forbundet med muntlige og skriftlige aktiviteter samt lesing kan legges til rette innenfor en slik ramme.

Et didaktisk utgangspunkt

Samfunnsfaget i grunnskolen og de ulike programfagene i den videregående skolen er satt sammen av flere fagområder og har vide læringsmål både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger, jf. læreplanene. Dette gjenspeiles i at fem ulike universitetsfag[1] kvalifiserer for å undervise i samfunnsfag i skolen. Samfunnsfaget i grunnskolen tar på samme måte opp i seg elementer fra universitetsfagene i tillegg til historie og i noen grad fysisk geografi. I den videregående skolen er historie skilt ut som eget fag, men elementer fra samfunnsøkonomi har fått plass ved siden av de ulike samfunnsfagene i det obligatoriske faget samfunnslære. De samfunnsrelaterte programfagene i den videregående skolen omfatter større eller mindre deler av de fire samfunnsfagene ved universitetet, i tillegg til innslag av jus og sosial psykologi.[2] Dette innebærer at skolefagene har, i motsetning til for eksempel matematikk, en relativt uklar

[1] Disse fagene er: statsvitenskap, sosiologi, samfunnsgeografi, sosialantropologi og historie.
[2] Se læreplaner på: www.utdanningsdirektoratet.no.

identitet. Situasjonen for samfunnsfagene i Norge kan kanskje beskrives med ordene Stephen Thornton bruker:

> It is sometimes pointed out, with either humor or derision, that social studies educators have spent a century arguing over what the field "is" and never reached consensus (Thornton, 2005:10).

Noe liknende påpekes av Audigier som framhever at samfunnsfagene i mange nasjonale sammenhenger mangler en fagdidaktisk kanon eller grunnmodell som definerer hensikt, mål, det sentrale innholdet og arbeidsmåter (Børhaug, 2005:171). I tillegg er også den sekvensielle oppbyggingen av fagene noe uklar. Grossman og Stodolsky fant for eksempel i sin studie av amerikanske læreres oppfatning av det sekvensielle i flere fag, at samfunnsfaget (social studies) ble oppfattet som vesentlig mindre sekvensielt bygget opp enn realfag og språkfag (Grossmann & Stodolsky, 1995). Et slikt empirisk resultat betyr likevel ikke at faget/fagene er uten indre logisk konsistens og oppbygging. Snarere er det uttrykk for at en slik indre sammenheng og identitet er mer uklar og diskutert. Uklarhetene omkring identitet og oppbygging er imidlertid en didaktisk utfordring.

Strategisk læring i samfunnsfagene må i likhet med all undervisning ta utgangspunkt i målene for faget og hvilken vekt en legger på ulike deler av målsettingene[3]. Ikke i noe skolefag blir forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring så tydelig som i samfunnsfagene. I dette ligger det tre forhold som belyses av den amerikanske filosofen John Dewey som uttrykker:

"Jeg tror at all utdanning innebærer at individet tar del i menneskehetens sosiale bevissthet"(Dewey, 2000:55). Han understreker med dette utsagnet at all kunnskap er forbundet med menneskelig og dermed sosial virksomhet. I samfunnsfag er den sosiale siden ved kunnskapsutvikling avgjørende for at elever skal få en omforent forståelse av forhold forbundet med sosiale relasjoner som tillit, mening, makt, likeverd, sosiale roller m.m.

Det andre synspunktet fra Dewey som jeg vil framheve, er: "Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en

[3] Det ville her på den ene sida vært naturlig å ta utgangspunkt i nye læreplaner. Med fagets mål har jeg i stedet valgt å ta utgangspunkt i teoretiske og empiriske bidrag, slik at denne teksten kan stå i et dialogisk forhold til den nylig utarbeidde læreplanen. Det betyr likevel at didaktikk og eksempler forholder seg til læreplanen som en ramme om faget.

frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd"(Dewey, 2000:85). Her understreker han at et sentralt mål med utdanning er å stimulere til fri, sjølstendig og kreativ tenkning. Målet for utdanning er menneskelig autonomi eller selvstendig virksomhet. Frigjøring av menneskelig tenkning og dømmekraft skal uttrykkes i det politiske demokratiet til å utvikle og forandre den samfunnsmessige orden. For samfunnsfaget må det føre med seg et aktivt og reflekterende forhold både til skole, utdanning og samfunn.

Det tredje forholdet uttrykker Dewey gjennom sitt begrep "utdanningens samfunnsmessige perspektiv". I dette legger han skolens oppgave å stille seg kritisk til skolens tradisjonelle kunnskap, doktriner og metoder, fordi frigjøring av tenkning i utdanning skal lede til samfunnsmessig fornyelse (Dewey, 2000:72). Overført til samfunnsfaget innebærer dette at det gis stort rom for kritisk, konstruktiv debatt.

I lys av Deweys syn på utdanning er det et dialektisk forhold mellom skolen og samfunnet. På den ene sida vil det offentlige stille en rekke forventninger og forme skolen gjennom utdanningspolitikk, reformer og finansiering. På den andre sida er skolen et sted for læring, refleksjon og nyskaping, der elevene også skal forberedes for å påvirke og endre sider ved samfunnslivet. Spor av en slik dialektisk tenking finnes i innledningen til den nye læreplanen i samfunnsfag i grunnskolen. Her ønsker en at elever skal slutte opp om demokratiske verdier, men også utvikle en kritisk refleksjon over samfunnsmessige forhold (UFD, 2005:103). En finner det også igjen i Kjetil Børhaugs begrunnelse for samfunnsfaget (Børhaug, 2005:173). Han peker her på at samfunnsfaget derfor finner mye av sin legitimitet i å forberede elever for å kunne være deltakere i samfunnet, der noe av deltakelsen kan peke utover den eksisterende samfunnsorden; se også (Børhaug, 2005:177-179). På mange måter forenes synspunktene på elever, skole og samfunn i Klafkis Danningsbegrep. Han ser "selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne" som overordnete mål for utdanning (Klafki, 2001). Han presiserer dette slik: …

> evne til selvbestemmelse i hvært enkelt tilfælde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser af medmenneskelig, erhvervsmæssig og religiøs art.
>
> evne til medbestemmelse for så vidt som ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformingen af vores fælles samfundsmæssige og politiske forhold.

> evne til solidaritet, for så vidt som det enkelte menneskes krav på selv- og medbestemmelse kun kan rettferdiggjøres, hvis dette krav ikke kun er forbundet med dets oppfyldelse, men derimod med en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfundsmessige forhold, underpriviligering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse.

Klafki forener her delvis Deweys synspunkter på skole og samfunn i sitt danningsbegrep. Danning som mål innebærer her en kritisk og konstruktiv virksomhet for refleksjon, der individet både har fått en basis for sin egen selvstendighet, og også for å medvirke og handle på et sosialt, moralsk og etisk grunnlag. Hvordan undervisning skal stimulere læringsstrategier og bidra til et slikt mål, må ta utgangspunkt i mer konkrete utfordringer i faget.

Læringsutfordringer

For det første utfordres elever til å søke/finne, lese, forstå, analysere og reflektere over muntlige og skriftlige kilder. I dette ligger en uendelig variasjon i kilder, tekst og situasjoner.

For det andre utfordres elever til å observere, tolke, beskrive og sammenlikne sosiale situasjoner og hendelser.

For det tredje skal elever uttrykke seg muntlig og skriftlig i ulike sammenhenger. Dette krever ferdigheter i kommunikasjon og evne til å tilpasse dialogen til de sosiale omgivelsene. I samband med dette er evne til å analysere, diskutere og argumentere nødvendig.

For det fjerde innebærer målet om selvbestemmelse at elever skal finne en identitet som medborger i en samfunnsmessig kontekst. Følger en Dewey, bør skolen bidra til å utvikle elevers kritiske, men konstruktive forhold til samfunnet. En slik tilnærming medfører at skolen også bør stimulere elevers refleksjon og handlingskompetanse.

Til mange av disse utfordringene er det knyttet spesifikke strategier som i lesing, skriving og analyse av informasjon. Jf. kapittel 2 i denne boka (Veinstein et al., 2006). Samtidig kan det være nødvendig å innføre særegne tiltak for å ivareta fagets kompleksitet på en systematisk måte.

Kort om det sekvensielle

Til tross for at lærere oppfatter at samfunnsfagene har en mer uklar sekvensiell oppbygging enn for eksempel språk, matematikk og naturfag, viser noe forskning at barn og unges oppfatninger av samfunn og politikk følger mer generelle utviklingstrekk. Begrepsfestingen beveger seg fra det konkrete til det abstrakte, og den orienterer seg først mot det nære før den tar skrittet ut mot det mer fjerne (Adelson & O'Neal, 1966, Flanagan & Sherrod, 1998). De undervisningsmessige konsekvensene av denne forskningen er at begrepsfestingen av samfunn og relasjoner bør ta utgangspunkt i dagliglivet der elever tar aktiv del ved for eksempel å ta egne roller. Konkrete opplevelser kan fungere som rammeverk for mer abstrakt begrepsfesting.

En del forskning har vært opptatt av hvordan samfunnsfagets begreper representeres og utvikler seg (Conover & Feldman, 1984, Torney-Purta, 1992, Torney-Purta, 1994). Noen resultater fra denne forskningen er at oppfatninger av samfunn er komplekse, og at undervisning ofte resulterer i fragmentarisk kunnskap. Når begreper er lært, må de også bearbeides og brukes for å fungere som del av et større hele. God undervisning bør derfor organiseres i meningsfulle helheter og gi rom for samtale og bruk av kunnskap. I tilknytning til den kognitive forskningstradisjonen har mange vært opptatt av hvordan ulike typer av tenkning og resonnering kan bygges opp (Greeno et al., 1998) (Voss, 1978) (Voss & Jennifer, 1997)[4]. Utsagn har større eller mindre grad av kompleksitet i seg. På den ene sida er det rene beskrivende utsagn, mens en på den andre sida har mer komplekse utsagn om begrunnelser, sammenhenger og argumentasjon – ofte kalt ”first and second order reasoning”. Undervisning i samfunnsfag bør legge vekt på å bevisstgjøre elever om ulike typer utsagn og stimulere deres muntlige ferdigheter til å mestre mer kompleks tenkning. Det sekvensielle i samfunnsfag er derfor forbundet med orientering i rommet, i en konkret abstrakt dimensjon og i en deskriptiv fortellende versus analyserende argumenterende dimensjon. Strategisk læring i faget, særlig på barnetrinnet, bør i spesiell grad ta hensyn til disse føringene for undervisning og læring.

[4] Carretero og Voss belyser det kognitive perspektivet på læring i historie og samfunnsfag fra en rekke vinkler (Carretero & Voss, 1994).

Design av læringsmiljø for strategisk læring

Innledningsvis vil jeg foreslå design av læringsmiljø og skape en didaktisk rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elevers læringsstrategier. Hovedelementer i denne rytmen er begrepsfokusering og helhetslæring, individuell og sosial bearbeiding av kunnskap og å gi elever ulik utfordring gjennom å ta ulike roller i opplæringen.

En slik rytme kan også være velegnet til å handtere fagets kompleksitet, redusere rot og tilfeldigheter og få til gode læringssekvenser som gir dypere forståelse av fenomenene som studeres. Til dette vil jeg ta utgangspunkt i Ann Browns tenkning om læringsfellesskap.

Brown og Campione illustrerer med begrepet ”Fostering Learning Communities” (å skape et læringsfellesskap) et læringsmiljø som har en dialektikk mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter, og en veksling mellom ulike sider ved elevrollen (å være student og lærer) (Brown & Campione, 1996).

Kort fortalt bygges mye av undervisningen opp omkring et tema der elever og ulike grupper får som oppgave å belyse ulike deler som kunnskapsmessig er komplementære. Ofte innledes undervisningen med en oversikt, vanlige lærerforedrag, video el. likn. Deretter gjør elever egne studier/undersøkelser av en del av virkeligheten basert på interesser. De har ansvar for hver sin del av fellesskapets kunnskap om temaet. Kunnskap som elever har utviklet gjennom studier, bearbeides sjølstendig og i grupper under ledelse av en elev, lærer eller annen ressursperson. Elevgruppene rokeres etter prinsippet om puslespill-klasserom der elever presenterer for hverandre kunnskap de har utviklet for sin gruppe. På denne måten arbeider elever sammen i gruppe, men får også ansvar for å bidra til andre grupper om kunnskap og erfaringer de er kommet fram til. Læring følges opp i form av evaluering, tester eller en oppgave som stimulerer til videre bearbeidelse, evt. stilles det nye spørsmål til undersøkelse. Denne arbeidsformen er organisert omkring en kjerne av elever på omkring 5 eller 6. Brown og Campione bygger her på erfaringene fra Aronsons ”puslespill klasserom”. Det legger avgjørende vekt på elevsamarbeid som motiveres av kunnskapsmessig interavhengighet, rollebytte mellom gruppene, og oppmuntrende holdninger fra elevenes side (Aronson et al., 1978:26). Det er avgjørende

at læringsmålene deles slik at hvert medlem har en unik del i en helhet som vedkommende må presentere og undervise andre om, og delene må rekonstrueres i en større helhet. Denne delingen og elevenes vekslende roller er en kjerne i deres design av læringsmiljø. Jeg skal illustrere med et par eksempler: Det første tar utgangspunkt i tema temaet jernaldersamfunnet – 4. og 5.- klasse på barnetrinnet (Skolem, 2005).

Det er en utfordring å ta opp slike tema fra en så fjern virkelighet for 4/5 klassinger. Film, billedmateriale, fortellinger eller animasjoner på nett kan gi elevene en introduksjon til tema. Klassen deles deretter for å belyse hver sin unike del med utgangspunkt i spørsmål knyttet til viktige begreper: – hvem bor sammen? Hvilke oppgaver har den enkelte? Hva lever de av? Hvordan bor de, og hvordan blir det bygget? Hvordan tar de vare på mat? Hvordan lærer barn? Hvem bestemmer i familiegruppa og ellers? Innad i gruppa får den enkelte en mer spesifikk oppgave. I fjerde/femte klasse må en arbeide konkret, visuelt og knytte samtale til det konkrete og fortellinger. Gruppen kan få i oppgave å lese litt, tegne og lage en montasje av tegninger og lage fortellinger for de andre gruppene. Når alle gruppene har avsluttet et arbeid, settes representanter fra de enkelte gruppene sammen (evt. to fra hver gruppe) for å undervise hverandre om hver sin unike kunnskapsdel del (Aronsens ”puslespill”- analogi). Temaet kan videreføres ved at elevene nå går ut og bygger opp en liten boplass, bruker redskaper, lager mat og iscenesetter konflikter og konfliktløsning i samfunnet. Undervisningens tema kan avsluttes med samtale om begreper (livsgrunnlag, sosiale grupper, familie, makt, arbeidsdeling mv.) og nye spørsmål om videre undersøkelser og evt. en evaluering med kunnskapstest.

Det jeg har omtalt som ”rytme,” er her forbundet med å gjenta denne framgangsmåten med introduksjon, interavhengighet i gruppearbeid, kunnskapsdeling og oppsummering av ulike tema og samfunnsmessige kontekster (ulike historiske samfunn, det samiske, og dagens komplekse samfunn). Gjentakelse skal fremme sikker kunnskap gjennom å studere ulike samfunn med fokus på de samme begrepene. Sikker begrepsforståelse utvikles gjennom variert bruk. Rytmen skal også fremme elevers læringsstrategier gjennom en veksling mellom individuell og sosial læring. Elevene utfordres samtidig både til studier, til å presentere kunnskap (ta lærerrolle) og ansvarliggjøres som del av et større kollektiv – et læringsmiljø (læringsfellesskap). Det gir muligheter for å stimulere

elevers mestringsopplevelse av ulike roller og situasjoner. Gjennom samtale skal elevene også få en forståelse av hvor viktig det er å diskutere åpent og lytte til hvordan andre oppfatter begreper. Jeg mener likevel ikke at all undervisning skal foregå som denne typen temastudier. Den må kombineres med andre undersøkende, eller teknologiorienterte tilnærminger. Læring i samfunnsfag får på denne måten et preg av samfunn og fellesskap, der gruppemedlemmene er ansvarlige overfor hverandres kunnskap og utvikling. Det siste er en klar motvekt mot det individualiserende fokus som Veinstein et.al kritiserer Dunn og Dunns læringsstiler for (se kapittel 2 i denne boka).

Jeg tok utgangspunkt i barnetrinnets utfordring om å lære noe om et historisk samfunn, men samme tilnærming til undervisning kan med stort utbytte gjennomføres innenfor ulike deler av den videregående skolen. Det obligatoriske faget samfunnslære gir rom for å gjenta studier av hele samfunn i tråd med ideer jeg har nevnt. Et annet eksempel er temaet ”demokrati eller politisk system” som gir anledning til å la elever gjennomføre arbeid med system, institusjoner, partier, valg og former for politisk deltakelse forbundet med begreper som makt, legitimitet, innflytelse politiske ressurser m.m.

Brown og Campione’s tilnærming må omtolkes i norsk virkelighet der aldersblandede grupper bare forekommer i et mindre antall skoler. Tilnærmingen deres har imidlertid mange fortrinn som kan bidra til å oppfylle en rekke didaktiske mål.

For det første gir Brown og Campiones ”læringsfellesskap” unike muligheter for å utvikle og bearbeide kunnskap gjennom studier og sosial samhandling. Gjentakelse og bearbeidelse av kunnskap gjennom individuelle studier og dialog med andre elevers forståelse gir muligheter for å bearbeide mange vanskelige og abstrakte begreper til en mer sosialt omforent og sikker kunnskap.

For det andre settes elevene på mange ulike utfordringer i forskjellige roller. De skal lese og skrive, observere undervisning, undersøke, diskutere muntlig med andre, innta rollen som lærer overfor medelever og lede grupper. Når elever har ulike roller, settes de også på ulike faglige utfordringer når det gjelder læring, og mer personlig i sosiale sammenhenger. Læringsutfordringene er også forbundet med tradisjonell lesing og skriving så vel som å skape mening gjennom undersøkelser, spørsmål, kildebruk og

liknende. Arbeid med faglige utfordringer kan her gå hand i hand med å styrke elevers følelse av mestring i ulike situasjoner.

For det tredje *systematiseres* blandingen av arbeidsformene som lesing, skriving, samtale og presentasjon m.m. Ropet om variasjon i skolen ivaretas på en systematisk måte som sikrer at en kan arbeide med å utvikle de enkelte delene på en kvalitativ måte. Dette står i motsetning til den variasjon som er spontan, tilfeldig og som ikke lærer elevene til en *systematisk sosial prøving* av sin kunnskap. Brown og Campione omtaler dette "læringsfellesskapet" som: "et system av *bevisste* aktiviteter" (Brown & Campione, 1996:314).

For det fjerde gir "læringsfellesskap" rik anledning til å myndiggjøre elever gjennom å gi dem sikrere kunnskap, å bli trygg på å mestre flere utfordringer og positiv oppmuntring fra elevenes side. Dette vil være i tråd med de didaktiske målene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Ordet myndiggjøring er en oversettelse av begrepet "empowerment" som sikter mot å utvikle elevers selvbestemmelse for å gi mulighet for sosial forandring (Shor, 1992:15). Læringsfellesskap gir også elever muligheter for å bearbeide kunnskap gjennom å arbeide med den i ulike kontekster og utsette den for spørsmål og kritisk prøving.

Flere argumenter kan nevnes, men det er viktigere å se på hvordan "læringsfellesskap" i Brown og Campiones's termer kan utvikles i samfunnsfag på ulike trinn her til lands. Dette gjelder ikke minst i ei tid da skoler fysisk endres for å tilpasse seg varierte gruppestørrelser og ulike arbeidsbetingelser. En slik utvikling betinger at vi kommer i gang med å systematisere lærings- og arbeidsformene tilpasset nye fysiske og læreplanmessige rammebetingelser. Oppløsning av klasserom og gruppestørrelser i nye fysiske rammebetingelser i skoler kan betinge nye naturlige rammebetingelser for samarbeid og utvikling. Det organiserte læringsfellesskapet gir muligheter for nye pedagogiske rammebetingelser, særlig innenfor samfunnsfagene.

Det som videre sies om lesing, skriving og muntlig aktivitet i denne artikkelen, kan knyttes til elevaktiviteter i gruppene som arbeider i "læringsfellesskapet".

Lesestrategier

De nye læreplanene utfordrer lærere og elever til å arbeide med grunnleggende ferdigheter som bl.a. lesing i alle fag, herunder samfunnsfag. Lærere i samfunnsfag har tradisjonelt stimulert elevers leseferdighet, men i liten grad hatt en lesestrategisk tilnærming. Utgangspunktet for å utvikle en lesestrategi er å forstå lesing som en aktiv tankeprosess, der den lesende skaper mening i en ukjent tekst. Målet for leseferdighetene i samfunnsfagene må i tråd med dette være å utvikle "functional litteracy" forstått som: …"the ability to apply information gained from reading lenghty, complex texts about unfamiliar topics" (Camperell & Knight, 1991:567). I lys av dette har samfunnsfagene en særlig oppgave å gi elever forutsetninger for å orientere seg om og tilegne seg tekst som er viktig for deres medborgerlige deltakelse.

Forskning kan gi noen viktige føringer for bedre lesing i samfunnsfag. Camperell & Knight peker for eksempel på at leseeffektiviteten bl.a. avhenger av fagområdets særegenhet, av den lesendes kunnskaper, motivasjon, tro (beleifs) og erfaringer om emnet forut for lesingen. Videre peker de på at å klargjøre formålet med lesingen og at spesifikke kjennetegn ved materialet som leses, også er viktig. (Camperell & Knight, 1991:567-568). Flere peker på at lesing i stor grad er influert av elevens førkunnskaper og kunnskapskontekst (Chiesi et al., 1979), (Samuelstuen & Bråten, 2005). Dette er viktig og passer samtidig inn i Ann Browns strategiske tilnærming som ofte innledes med å gi elever oversikt over feltet de skal tilnærme seg. En "advance organizer" forut for lesingen synes også viktig for elevers forståelse av tekst (Camperell & Knight, 1991).

Durkin, på sin side, fant i en observasjonsstudie at lærere brukte svært lite tid på å veilede elever i å tolke tekst (Camperell & Knight, 1991:568). Med utgangspunkt i de nye læreplanene vil samfunnsfaglærere få en oppgave i å stimulere elevers leseferdigheter.

Et annet forskningsresultat peker på at mange elever riktignok klarer å dekode tekst, men lesingen gir ofte fragmentarisk kunnskap (Camperell & Knight, 1991:570). I en didaktikk dominert av lesing for å gjengi på prøver er det fare for at den helhetlige forståelsen svekkes. I samfunnsfag kan det å skaffe seg oversikt være en stor utfordring fordi mange kunnskapsfelt er komplekse. Samuelstuen og Bråten fant i sin studie at organisering av lesingen med å notere stikkord og skrive sammendrag sammen med metakognitiv

overvåkning av leseprosessen, fremmet leseforståelse. Deres materiale bygger på samfunnsfaglige tekster. Fra den samme studien peker de også på at førkunnskaper så vel som formålet med lesningen (for eksempel til en prøve), har innflytelse på elevers bruk av sider ved lesestrategier. Det gjelder elevers evne til å huske, elaborere, organisere og overvåke lesingen (Bråten & Samuelstuen, 2004).

Didaktiske konsekvenser av denne forskningen synes å være at elever må føres inn i det tema de skal arbeide med.. De bør lære å overvåke lesingen, og kunnskap må bearbeides så vel individuelt som i fellesskap med andre. Samtale om temaet i etterkant skal bidra til å trekke tråder mellom enkeltheter og presisere uklarheter slik dette er mulig innenfor rammen av ”læringsfellesskapet”.

Jeg vil videre argumentere for en begrepsfokusering av lesing, skriving og muntlig aktivitet. Begrepene i skolens samfunnsfag er det analytiske vektøyet som binder den komplekse kunnskapen sammen. Mange begreper i samfunnsfag er abstrakte og komplekse, eksempelvis tillit, mening, makt, politikk, klasse, økonomi, globalisering og bærekraftig utvikling, for å nevne noen. En lesestrategisk tilnærming som er tilpasset ”læringsfellesskapet” og behovet for begrepsfokusering, synes å være ”gjensidig” lesestrategi utviklet av Palincsar og Brown (Palincsar & Brown, 1986). En slik strategi baserer seg på dialog mellom læreren og elever som veksler om å ta lærerrollen. Dialogen sentrerer rundt forståelsen av tekst. Lærer modellerer lesestrategiens fire punkter; elaborering, hukommelse, organisering og overvåkning. Sammen forsøker de å forsøke å forutsi innholdet i teksten, stille spørsmål til teksten, summere opp innholdet og klargjøre tekstens innhold gjennom samtale (Palincsar & Brown, 1986:772).

”Gjensidig” tilnærming til lesing er vel tilpasset arbeid med begreper, fordi det gis betydelig støtte for forståelse og bearbeiding av dem i prosessen. Å utveksle forståelse mellom elever skal bidra til å presisere og tydeliggjøre variasjonen. Det kan her være på sin plass å minne om Nyborgs faser i begrepslæring; fra assosiasjon der begrepsforståelsen er begynnende, vag og ganske uklar, via diskriminasjon der forståelsen presiseres i relasjon til andre og beslektede begreper, og til generalisering der forståelsen omfatter mange (de fleste) ulike variantene av begrepsforståelsen. Både

leseforståelse, lesestrategier og fagskriving i samfunnsfag kan ha som utgangspunkt at de skal utvikle fag gjennom å belyse begrepene (Nyborg, 1978).

Skrivestrategier

Det er allment antatt at lesing og skriving er integrerte måter å kommunisere på. Det skrevne ord skiller seg fra muntlig språk ved at det er en teknologi egnet til å formidle et budskap. Forfattere gjør antakelser om lesernes forkunnskaper og hvordan deres tekst skal forstås (Camperell & Knight, 1991:568).

Det finnes en omfattende litteratur om skrivestrategier mer generelt og noe knyttet til samfunnsfag spesielt. En forskningsgjennomgang peker på at skriving i ”social studies”som regel er forbundet med evaluering (prøver eller hjemmeoppgaver), eller skriving som redskap for å lære, men svært mye av skriveaktiviteten i de refererte studiene var knyttet til dokumentasjon av kunnskap (Gilstrap, 1991:579-581). Trolig vil en få et liknende resultat her i Norge. Forskeranbefalinger går i retning av å utvikle skriving som redskap for å lære i en mer åpen form. En interessant hypotesegenererende studie tok for seg skriving som utgangspunkt for å utvikle dialektisk tenkning og resonnement. Studien innebar fri skriving og dialog over tema relatert til samfunnsfag. Den ga blant annet som resultat at elever kan utvikle kunnskaper, ferdigheter og evner til dialektisk resonnement betydelig gjennom støtte i skriveprosessen (stillasbygging) se ref. i (Gilstrap, 1991:583). Slike erkjennelser har ledet til en litteratur som peker på behovet for knytte fagskriving til læreprosessen, se for eksempel Dysthe, Hoel og Hertzberg om å skrive for å lære (Dysthe et al., 2000). En grunnleggende tanke her er at skriving medfører et kognitivt arbeid for å formulere egne tanker om et faglig emne. Denne kognitive formuleringsprosessen innebærer nylæring, restrukturering og relæring av kunnskap. Samtidig er det viktig å utvikle elevenes meta-kognitive overvåkning av egen skriving.

Samfunnsfagene har sin egen sjanger som fagtekst. Den tar utgangspunkt i spørsmål (problemstilling), den reflekterer over forventninger til svar på spørsmålet (teori), i teksten presenteres et materiale og det skal trekkes en konklusjon. Slike tekster har sitt motstykke i skolens samfunnsfag på ungdomstrinnet og spesielt på videregående trinn. Ved siden av dette omfatter fagskriving artikler, leserinnlegg og ikke minst log eller

BLOGG i en elektronisk versjon (Williams & Jacobs, 2004). Det siste aktualiserer hvordan ny teknologi bringes inn og kan brukes i en samfunnsfaglig kontekst innenfor rammen av design av et ”læringsfellesskap”.

I samfunnsfaglig skriving er ytring, argumentasjon/begrunnelse og konklusjon forskjellige utsagn som elever skal identifisere og mestre, i tillegg til at de også skal beherske ulike sjangre. Det viser sammenhengen mellom skriving, lesing og muntlig aktivitet som kan ivaretas innenfor rammen av læringsfellesskapet.

Muntlige ferdigheter – den undersøkende og demokratiske dialogen i samfunnsfaget

Den tidligere parolen om ”ansvar for egen læring” ble av noen lærere tolket slik at læringsarbeidet kunne overlates til elevene alene. Etter mitt syn var dette fullstendig misforstått fra lærerens side. Læreren bør, i alle faser og i alle læringssituasjoner være den undrende, interesserte, kyndige, ydmyke og langt fra allvitende som inspirerer, veileder og er tilgjengelig for elevene. Han/hun bør være oppmerksom og nærværende med spørsmål, støtte, tolkninger og faglige bidrag, samtidig som han/hun viser tillit til elevenes sjølstendighet i ulike faser. Dette kommer ikke minst til uttrykk i samtale med elever der jeg skal peke på to forhold: dialogen om kunnskap og den demokratiske dialogen.

Dialog om kunnskap og demokrati

Selv om læreplaner og lærebøker ofte legger føringer for samfunnsfagundervisningen, er det å studere verden utenfor skolen og samle ny kunnskap en viktig del av samfunnsfaget. Paolo Freire og Ira Shor illustrerer dialogens betydning i kunnskapsutviklingen slik:

> Dialogue is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it …
>
> Dialogue is the sealing together of the teacher and the students in the joint act of knowing and re-knowing the object of study. Then instead of transfering the knowledge statically, as a fixed possession of the teacher, dialogue demands a dynamic approximation towards the object (Shor & Freire, 1987:13-14)

Med Freire og Shors tilnærming til den undersøkende dialog skapes et mer likeverdig forhold mellom lærer og elev i betydningen at de begge er opptatt av å forstå det samfunnsmessige fenomenet som studeres. Gjennom dialogen setter de ord på ny kunnskap om verden omkring dem. Denne tilnærmingen til samtale og dialog mellom

lærer og elev passer godt til arbeidsformen innenfor et ”læringsfellesskap”, fordi mange (de fleste) tema og prosjekter som elever studerer, nettopp har en utforskende karakter.

Den demokratiske dialogen tar imidlertid utgangspunkt i skolens oppdrag med å forberede elever for demokratisk medborgerskap og kan ha en særegen karakter. Demokratiet som styresett og framtidig demokratisk deltakelse er sentrale tema i samfunnsfaget[5]. Faget og samfunnsfaglæreren står mellom skolens oppdrag på den ene sida og det politiske systemet med den økende slitasje som demokratiet opplever, på den andre. Slitasjen konkretiseres i manglende styringsevne, misnøye med hvordan politiske institusjoner fungerer og liten evne til å løse problemer (Eriksen, 1995a). Prosjektet med å utvikle medborgere som overordner hensynet til samfunnet framfor snevre egeninteresser, har delvis strandet i det individualiserende liberale prosjektet.

På samme tid får den norske skolen et stadig større innslag av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. For både minoritets- og majoritetskulturen skapes et behov for å forstå og bli forstått. Demokratiets problemer utfordrer også skolens samfunnsfag til kritisk konstruktiv deltakelse og debatt om pluralistisk integrering i det norske politiske systemet.

Dialogdemokratiet (det deliberative demokrati) kan være en av flere nye veier til forståelse og legitime beslutninger. Det har røtter i den tyske filosofen Jürgen Habermas' tenkning (Habermas, 1995). I et dialogdemokrati er beslutninger et resultat av at parter kommer fram til enighet gjennom dialog der ”det bedre argument” er avgjørende. Resultatet har legitimitet fordi partene frivillig har latt noen regler for samtale gjelde og akseptert at utfallet skal være bindende for dem. Den norske ytringsfrihetskommisjonen av 1999 har lagt denne demokrati-tenkningen til grunn (NOU, 1999:27). Den går langt i å gi rom for ytringer, samtidig som den understreker betydningen av å være kritisk og utfordre autoriteter. Et perspektiv på dialog-demokratiet er at denne tilnærmingen kan være fruktbar i sammenhenger med økende pluralisme og konflikt som ofte leder til konfrontasjon. ”Det felles beste”, som demokratiet utfordres til å finne, har større legitimitet der partene deltar i prosessen fram til enighet.

[5] For en belysning av skolens oppdrag med å utdanne for demokratisk medborgerskap, se (Solhaug, 2003).

I tråd med en slik tankegang foreslår professor Tomas Englund fem punkter for en dialog-didaktikk i skolen (Englund, 2004:257ff). Han framhever for det første at det må gis rom for ulike synspunkter. I mange klasser er dette greit, men det finnes også mange klasser der viktige meninger ikke kommer til uttrykk, fordi elever antar at å ytre seg har enkelte negative konsekvenser for dem. Det kan derfor være en utfordring å skape et klima for virkelig fri og symmetrisk muntlig deltakelse. En del av dette ligger i Englunds punkt to, å være tolerant og ha respekt for den konkrete andre. Men, grensene for respekt og toleranse kan i seg selv være gjenstand for tvil og debatt. I det tredje punktet peker Englund på behovet for å erfare, "å bygge en kollektiv vilje". I skolen er det mange situasjoner der dette er mulig og naturlig. Englunds fjerde punkt er at skolen må tilstrebe å være kritisk til tradisjonelle oppfatninger. Dette er et avgjørende punkt dersom demokratiske dialoger ikke skal bli en ny og subtil maktstrategi i skolen. Forholdet mellom lærer og elev er langt fra symmetrisk. Det er tvert om stor grad av ulikhet mellom dem, der læreren både har større ressurser som voksen og utdannet og tillagt makt gjennom sin rolle. Å utvikle dialogdemokratiet i skolen medfører også at lærere må skape et klima omkring sin virksomhet i klassen, der elever opplever at det rom for nettopp deres meninger og synspunkter. Utfordringen forbundet med den institusjonaliserte ulikhet i skolen har fått Englund til å formulere et femte punkt: Det er nødvendig, sier han, at elever gjennomfører reelle argumentative samtaler uten læreren til stede. Med reelle menes her at elevene må gjennomføre disse på emner som angår dem i deres skolehverdag. De to tilnærmingene til dialog er viktig stimulering og trening av ulike muntlige ferdigheter, særlig argumentasjon, begrunnelse, men også mer beskrivende utsagn. Begge former bør på ulike måter prege forholdet mellom lærer og elev og elever i mellom i deres felles bestrebelser på å forstå en kompleks verden.

Motivasjon

Alt arbeid i skolen avhenger av motivasjon og interesse for det skolen har å by på. Ofte blir skolens beskrivelse av verden utenfor en skolevirkelighet, som skilles fra den øvrige verdens regler, normer og kultur. Læreboka i samfunnsfaget har mange gode og viktige sider, men kan ofte bli stående mellom skolen og verden i en lærebokvirkelighet. Samtidig er skolen en sosial virkelighet som er reell, som er nær, den kan studeres og gi betydelige samfunnsfaglige innsikter. For elever er det som regel motiverende når læring

angår deres liv og virkelighet (Apple og Beane). Skolen har aldri hatt større muligheter til å bringe verden inn i klasserommet gjennom ny teknologi. Den gir også muligheter for å gjøre elevers tanker gjennom tekst synlig for en større offentlighet i dialog med og en del av verden omkring. Læreren har derfor mulighet til å la den "virkelige verden", enten den er i skolen eller utenfor skolen, få stort rom i en samfunnsfagundervisning. Kincheloe og Steinberg illustrerer dette gjennom å føre elever inn i rollen som forskere (Kincheloe & Steinberg, 1998). Dersom undervisningen og faget er sentrert omkring begreper, gir det større rom for å integrere ulike aktuelle hendelser i nærmiljøet, i Norge eller andre deler av verden på en systematisk måte. Samtidig bør en aktuell undervisning som tar utgangspunkt i den virkelige verden, i større grad bidra til å myndiggjøre elever som medborgere og framtidige deltakere i samfunnsmessig og politisk virkelighet.

Avslutning

Hva innebærer å arbeide med læringsstrategier i samfunnsfagene? I denne artikkelen foreslår jeg "læringsfellesskap" som en ramme om elevenes aktive, undersøkende og reflekterende læringspraksis. Innenfor en slik ramme har jeg forsøkt å tilpasse strategier for muntlig og skriftlig aktivitet, fokus på begreper og individuell og sosial bearbeidelse av kunnskap. Ideen her er at elever ikke bare lærer fag, men kanskje også gode framgangsmåter i deres framtidige læring.

Didaktikken tar utgangspunkt i at elever skal dannes til kritiske, reflekterte medborgere som i størst mulig grad gis forutsetninger for deltakelse og medvirke til å forme eget liv. Først og fremst har jeg lagt vekt på å organisere undervisningen etter prinsippet om "læringsfellesskap" som systematiserer individuelle og sosiale læringsprosesser i faget. Organisering av "puslespillklasserom" utfordrer elever gjennom rollebytter, en tilnærming som kan gi bedre læring og personlig utvikling. Jeg har valgt å kalle dette en "strategisk ramme" fordi den med fordel bør prege undervisningen, og fordi den gir muligheter for å ivareta mange ulike mål. Det gjelder ikke minst muligheter til å gi elever varierte utfordringer og fokusere på begreper som de skal lære i ulike sosiale læringskontekster. Strategier for lesing, skriving og ulike former for muntlig aktivitet (dialog) kan integreres i en slik tilnærming. Samlet kan dette gi en strategisk tilnærming til læring i samfunnsfag som er tilpasset fagets sosiale egenart, som setter læring av faget

i system, og som forhindrer at faget preges av ”synsing”, blir fragmentarisk framstilt og med et tilfeldig fokus.

Litteratur

Adelson, J. & O'Neal, R.P. (1966) Growth of Political ideas in Adolescence, *Journal of Personality and Social Psychology.*, 4(3), pp. 295 - 306.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978) *The Jigsaw Classroom* (London, Sage Publications).

Brown, A.L. & Campione, J.C. (1996) Psychological Theory and the Design og Innovative Learning Environments. On Prosedures, Principles and Systems, in: L. Schauble & R. Glaser (red) *Innovations in Learning* (New York, lawrence Erlbaum - Mahwah).

Bråten, I. & Samuelstuen, M.S. (2004) Does the Influence of Reading Purpose on Reports of Strategic Text Processing Depend on Students' Topic Knowledge, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), pp. 324-336.

Børhaug, K. (2005) Hvorfor samfunnskunnskap? i: K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red) *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (Bergen, Fagbokforlaget).

Camperell, K. & Knight, R.S. (1991) Reading Research and Social Studies, i: J.P. Shaver (red) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning. a Project of the National Council for the Social Studies* (N.Y., Macmillan).

Carretero, M. & Voss, J.F. (red.) (1994) *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences* (New Jersey, Lawerence Erlbaum Associates, Publishers).

Chiesi, H.L., Spilich, G.J. & Voss, J.F. (1979) Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge., *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp. 257-273.

Conover, P.J. & Feldman, S. (1984) How People Organize the Political World, *American Journal of Political Science*, 28, pp. 95 - 126.

Dewey, J. (2000) Demokrati i utdanning, i: S. Vaage (red) *Utdanning til demokrati Barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg* (Oslo, Abstrakt forlag.).

Dewey, J. (2000) Mitt pedagogiske credo Første artikkel: Hva utdanning er, in: S. Vaage (red) *Utdanning til demokrati Barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg* (Oslo, Abstrakt forlag).

Dewey, J. (2000) Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv, in: S. Vaage (red) *Utdanning til demokrati Barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg* (Oslo, Abstrakt forlag).

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2000) *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning* Abstrakt forlag).

Englund, T. (2004) Skola för deliberativ demokrati, i: P. Aasen, P.B. Foros & P. Kjøl (red) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004* (Oslo, Cappelen Akademisk Forlag).

Eriksen, E.O. (1995a) Introduksjon til en deliberativ politikkmodell., i: E.O. Eriksen (red) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis.* (Oslo, Tano).

Flanagan, C.A. & Sherrod, L.R. (1998) Youth Political Development: An Introduction, *Journal of Social Issues*, 54(3), pp. 447-456.

Gilstrap, R.L. (1991) Writing for the Social Studies, i: J.P. Shaver (ed) *Handbook of research on social studies, teaching and learning: a project of the national Council for the Social Studies* (N.Y., Macmillan).

Greeno, J.G., Benke, G., Engle, R.A., Lachapelle, C. & Wiebe, M. 1998. "Considering Conceptual Growth as Change of Discourse Practices." Pp. in *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, edited by M.A. Gernsbacher & S.J. Derry. University of Wisconsin-Madison: Lawerence Erlbaum Associates, Publishers.

Grossmann, P.L. & Stodolsky, S.S. (1995) Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching, *Educational Researcher*, 24(8), pp. 5-11.

Habermas, J. (1995) Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk., in: E.O. Eriksen (red) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis.* (Oslo, Tano.).

Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1998) Students as Researchers. Critical visions, Emancipatory Insights, in: S.R. Steinberg & J.L. Kincheloe (red) *Students as Researchers. Creating Classrooms that Matter* (New York, Falmer Pess).

Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier* (Århus, Forlaget Klim).

NOU, N.o.u. (1999:27) *"Ytringsfrihed bør finde sted" Forslag til ny grunnlov §100.* (Oslo)

Nyborg, M. (1978) *Læring, begrepslæring, begrepsundervisning: om innlæring av viktige menings-komponenter som grunnlag bl.a. for språk-forståelse og språkbruk (kommunikasjon), for persepsjon og tenkning, samt for menneskelig sosialitet* (Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt).

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986) Interactive teaching to promote independent learning from text, *The Reading Teacher*, 39(8), pp. 771-777.

Samuelstuen, M.S. & Bråten, I. (2005) Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text., *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, pp. 107-117.

Shor, I. (1992) *Empowering Education* (Chicago, The Chicago University Press).

Shor, I. & Freire, P. (1987) What is The "Dialogical Method" of Teaching, *Journal of Education*, 169(3), pp. 11-31.

Skolem, U. (2005) Jernalder som "storyline", Personlig kommunikasjon.

Solhaug, T. 2003 Utdanning til demokratisk medborgerskap. Dr-avhandling: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo

Thornton, S.J. (2005) *Teaching Social Studies that Matter Curriculum for Active Learning* (N,Y., Teachers College Press).

Torney-Purta, J. (1992) Cognitive Representations of the Political system in Adolescents: The Continum from Pre-Novice to Expert, in: H. Haste & T.-P. Judith (red) *The Development of Political Understanding a New Perspective* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).

Torney-Purta, J. (1994) Dimensions of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switces, Developmental Processes, and Situated learning., in: M. Carretero & J.F. Voss (ed) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences.* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.).

UFD 2005 Kunnskapsløftet Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og den videregående skolen Læreplaner for grunnskolen: Utdannings og forskningsdepartementet

Veinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006) Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning, in: E. Elstad & A. Turmo (red)???????

Voss, J.F. (1978) Cognition and instruction:Toward a Cognitive theory of Learning, in: A.M. Lesgold (red) *Cognitive Psychology* (N.Y,

Voss, J.F. & Jennifer, W. (1997) Conceptual Understaning in History, *European Journal of Psychology of Education*, XII(2), pp. 147 - 158.

Williams, J.B. & Jacobs, J. (2004) Exploring the use of blogs as learning spaces in higher education sector, *Australian Journal of Educational Technology*, 20(2), pp. 232-247.