

Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? – et eksempel fra et geografiemne i ungdomsskolens samfunnsfag

Hanne Egenæs Staurseth



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? – et eksempel fra et geografiemne i ungdomsskolens samfunnsfag

Hanne Egenæs Staurseth

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger

Abstract: When new ideas or curriculum find their way into schools, it is the teachers' job to transform them into teachable units. Transformations demand ongoing choices in dilemmas between structure and improvisation. This study examines one lower secondary school teacher's planning and enactment of a unit in geography through participant observation and interview. It analyses tensions between structure and improvisation in his planning documents, enacted learning activities and retrospect explanations. Three main dilemmas are uncovered: The teacher has to balance between the school's strict timeframes and his own aim of teaching for deep learning, between ambitious backward designed goals and the need to adjust in the enactment, and between giving his students scaffolds and opportunities to explore. He solves these dilemmas by cutting science content and integrating first language lessons into the unit, by creating a flexible progression plan structured by subgoals, and by scaffolding the students' knowledge acquisition while letting them improvise in tasks. This article discusses what kind of literacy-practice these solutions create, and asks whether the following would help the students both see the core of social studies and navigate the subjects: explicitly discussing the division of labour between the subjects, framing the unit with a big idea, and refocus the scaffolds from knowledge acquisition to knowledge application.

KEYWORDS: DILEMMAS, SOCIAL STUDIES, EDUCATIONAL PLANNING, UNDERSTANDING BY DESIGN, DISCIPLINARY LITERACY

About the author: Hanne Egenæs Staurseth er PhD-stipendiat i Lesevitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Denne artikkelen inngår i doktorgradsavhandlingen *(Geo)grafiske representasjoner i ungdomsskolens samfunnsfag*, en case-studie om hvordan en lærer og hans elever skaper fagspesifikke literacy-praksiser knyttet til grafiske representasjoner i ungdomsskolens samfunnsfag.

e-mail: hanne.e.staurseth@uis.no

Samfunnsfaglæreren i 8E vil at elevene skal arbeide med den store ideen «Natur og samfunn er ofte på kollisjonskurs» i et undervisningemne i geografidelen av faget. Det er mange element som skal balanseres for å drive frem den store ideen. Læreren lager en emneplan med flere utforskende spørsmål, kompetansemål og læringsaktiviteter, som å tolke statistikk over klimavariasjoner og klimatendenser. Ved emnestart mottar jeg planen med følgende kommentar: «Du har jo kommet til ungdomsskolen, og det eneste som er sikkert er at ingenting blir helt som planlagt. :)».

Å planlegge undervisning er å stå i didaktiske dilemma

Det å planlegge og gjennomføre undervisning er komplekst, og krever mange valg. Forskning på hvilke valg lærere tar i planleggingsprosesser viser at en mengde faktorer påvirker: Kunnskap (Spear-Swerling og Zibulsky, 2014), erfaring (Borko og Livingston, 1989; Norman, 2011), læreverk (Hodgson mfl., 2010), skolens organisering, tidsregulering og arbeidsbyrde (Carlgren og Klette, 2008), tilvendt praksis (Kennedy, 1999), synet på hva som er akseptabel planlegging og undervisning (Bremholm og Skott, 2019), opplevd press fra læreplaner, skolekultur, administrasjon, foreldre eller prøver (Lim og Chai, 2008), samt elevenes interesser, evner og behov (Brown, 1988). Vi vet lite om hvordan faktorene fungerer sammen i faktiske planleggingspraksiser (Bremholm og Skott, 2019). Likevel er det ikke vanskelig å finne praksisbeskrivelser hvor faktorer står i motsetningsforhold: Brit Hanssen, Finn Daniel Raaen og Sissel Østrem (2010) beskriver hvordan skolers administrative planer, som regulerer arbeidet i lineære tidsintervaller, som timer eller år, skaper avbrudd i de pedagogiske planene lærere legger for elevenes mer uforutsigbare læringsprosesser. Jesper Bremholm og Caroline Krog Skott (2019) beskriver hvordan press om effektivitet og engasjerende aktiviteter fører til raske beslutninger som motarbeider læreplanens intensjoner om å sette kompetansemål som omdreiningspunkt i planleggingen. Cher Ping Lim og Ching Sing Chai (2008) beskriver hvordan presset om å gjøre elever klare for prøver får lærere med sterkt konstruktivistisk læringssyn til likevel å planlegge og gjennomføre tradisjonell lærerstyrt undervisning. I tillegg til regulerende faktorer består lærerhverdagen av uforutsette hendelser og elever med interesser og behov som ikke nødvendigvis harmonerer med lærerens planer (Hanssen, Raaen og Østrem, 2010). Slik lar ikke alltid det planlagte seg gjennomføre. Robert Keith Sawyer (2011) beskriver det å planlegge og gjennomføre undervisning som aktivt å balansere mellom pålagte strukturer og øyeblikkets krav om improvisasjon. Han sorterer i tre spenningsforhold: 1) mellom å utøve læreplaners ønskede læringsutbytter og å skape planer og vurderinger tilpasset sin klasse, 2) mellom eget repertoar av planer, rutiner og strukturer, og improvisasjon til skiftende krav i timene, og 3) mellom å gi elever støttende strukturer og rom for utforskning.

I alle disse tilfellene settes læreren i situasjoner som krever didaktiske valg, men hvor motsetningsforhold mellom faktorer vanskeliggjør en optimal løsning fordi prioritering av et aspekt går på bekostning av et annet. I denne artikkelen kaller jeg dette didaktiske dilemma.

Løsninger har konsekvenser

Ikke bare involverer undervisningsplanlegging didaktiske dilemma. Ethvert valg har konsekvenser som en ikke vil kunne ha full oversikt over (Hastie og Dawes, 2010). Helt siden innføringen av *Kunnskapsløftet* har forskning påpekt at aktørene som har omformet reformen til praksis i skolen ikke har gjort det med de samme forventningene, forståelsene og vurderingene som i reformens mål og intensjoner, og at dette har noen uheldige konsekvenser (Møller, Prøitz og Aasen, 2009; Hodgson mfl., 2010; Ottesen og Møller, 2010; Aasen mfl., 2012; Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012).

Reformens to store endringer var kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Fra å ha fått beskrevet innholdet i fagene, ble det nå forventet av lærerne å omforme abstrakte kompetansemål til faglige forløp med meningsfullt innhold, konkrete og målbare vurderinger og læringsaktiviteter med god sammenheng. Følgforskningen av læreplaninnføringen viste at kompetansemålene i lærernes planer, undervisning og tenking ble brutt ned til læringsmål knyttet til fagkunnskap, og i liten grad sett i sammenheng med hverandre, med grunnleggende ferdigheter eller lære-å-lære-ferdigheter (Hodgson mfl., 2010). Dette får Janet Hodgson, Wenche Rønning og Peter Tomlinson (2012, s. 186) til å konkludere SMUL-rapporten med å stille spørsmål ved de konsekvensene målorienteringen har for elevenes læring. De peker på faren for at undervisningen drives mot det overflatiske for å rekke over alle målene, og for fragmentert læringsarbeid som vektlegger reproduksjon av avgrenset kunnskap.

De grunnleggende ferdighetene ble i faglitteraturen selv før innføringen koblet til literacy-begrepet og utøvelsen av fagrelevant skriving, lesing og muntlighet (Berge, 2005, s. 163). Derimot viste NIFU-rapporten at det var en kobling til norskfaget, skjønnlitterære lesestimuleringsprosjekt og spesialpedagogiske tiltak for å lære det alfabetiske prinsippet som preget omformingen til praksis (Møller, Prøitz og Aasen, 2009, s. 144). En mengde studier har senere undersøkt lesing og skriving i fag. Ofte er studiene teoretisk forankret i en forståelse av literacy som praksis der konkrete literacy-hendelser ses som observerbare uttrykk for literacy-praksiser (Scribner og Cole, 1973; Heath, 1983; Street, 1984; Barton og Hamilton, 1998). Følgelig beskriver de lese- og skrivesituasjoner i undervisningen for å si noe om hva slags literacy-praksiser som forekommer i norske klasserom. Observasjoner fra en rekke klasserom har slik fremstilt at lærebok og kunnskapstilegnelse preger leseaktivitetene (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010; Tverbakk, 2018), at oppgavesvar og kunnskapslagring preger skriveaktivitetene (Smidt, 2010), samt at både lærere og elever har fortsatt å se til norskfaget for inspirasjon når de skal skrive i samfunnsfag (Øgreid og Hertzberg, 2009; Overrein og Smidt, 2009; Fiskerstrand, 2017). De tre sistnevnte studiene peker alle på samme konsekvens av å se til norskfaget: Norskfaglige sjangerforventninger motarbeider faglige forventninger som samfunnsfaglærerne har til elevtekstene. Dette fordi elevenes argumentasjon ikke skjer med samfunnsfaglige begrep fra ulike kilder, men med en ekspressiv skrivemåte som tar utgangspunkt i egne erfaringer og dagligdage begrep. Dette gjør at elevene i større grad skildrer aktiviteter fremfor å abstrahere, generalisere og forklare forhold mellom fenomen. Pernille Fiskerstrand (2017) påpeker at en klar

arbeidsdeling mellom samfunnsfaglig innhold og norskfaglig form ser ut til å hindre elever i å forstå hvordan språk og innhold fungerer sammen i tekst.

Studiene synliggjør mange nyanser i klasserommenes literacy-praksiser, noe som gjør det mulig å diskutere konsekvensene praksisene har. Det de derimot ikke sier så mye om, er de andre faktorene lærerne må forholde seg til i prosessen der de skaper literacy-praksisen som studiene analyserer. Når en retter spesifikke forskerblikk på praksis, er det verdt å minne om at læreren som omformer ideene til praksis, ikke navigerer etter ett spesifikt fokus, men i en støyende helhet av både tilsynelatende og reelt kontrasterende anbefalinger. De står i didaktiske dilemma. Ser vi på hva faglærerne selv sa i NIFU-rapporten, forklarte de at de hadde «vanskelig for å prioritere arbeidet med ferdighetene når de føler det går ut over faget» (Ottesen & Møller 2010, s. 78). Sitatet synliggjør et opplevd didaktisk dilemma hvor løsninger som fremmer ferdighetene går på bekostning av faget. Også nyere studier viser at det er utfordrende for lærere å formulere hva lesing i fagene deres innebærer (Tverbakk, 2018), og at skoler i svært varierende grad har felles forståelse av grunnleggende ferdigheter (Gjerustad, Waagene og Salvanes, 2015). Det synes således som at selve omformingen av konseptet «literacy i fag» til undervisningspraksis fremdeles er utfordrende for de som står med ansvaret for å gjennomføre den.

Denne studien

Utgangspunktet for artikkelen er å utforske om samspillet mellom de mange faktorene en lærer må navigere i når han planlegger og gjennomfører undervisning, kan avdekke nye nyanser på hvorfor forskning finner manglende integrasjon mellom literacy og fag. I tråd med det har artikkelen følgende problemstilling: *Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis?* Analysen er strukturert etter følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke dilemma står en ungdomsskolelærer i når han omformer læreplan, faglige ideer og egne ambisjoner til et undervisningsemne i geografi?
2. Hvordan løser han dilemmaene?
3. Hvilke konsekvenser har løsningene for literacy-praksisen han skaper i emnet?

Artikkelens neste del forankrer studien i fagspesifikk literacy, og gjør rede for både planleggingsverktøyet som læreren bruker (Wiggins og McTighe, 2005) og et planleggingsverktøy for å undervise med fagspesifikk literacy (Moje, 2015). Deretter avklares metodologiske og analytiske valg. Artikkelen er bygget opp for å belyse sårbare situasjoner, og bruker Sawyers (2011) tre spenningsforhold til å avdekke og beskrive didaktiske dilemma. Resultatdelen presenterer hvordan læreren balanserer mellom struktur og improvisasjon i konkrete dilemma og løsninger på tre nivå: mellom skolens årsplan og egne planer, mellom baklengs planlegging og improvisasjon i gjennomføringen, og mellom å skulle gi elever støttende strukturer og rom for utforskning. Avslutningsvis drøftes hvordan løsningene har konsekvenser for emnets literacy-praksis, og hvilke didaktiske implikasjoner dette har.

Teoretisk forankring og to verktøy for omforming til praksis

Mens vi så at lærerne i NIFU-rapporten opplevde lesing og fag som et didaktisk dilemma (Ottesen og Møller, 2010), bygger denne studien på en tese om at literacy er en del av faget. Tesen er forankret i fagspesifikk literacy, og ideen om at for å forstå et fag må en også forstå måter det kommuniseres på i faget (Moje, 2007; Shanahan og Shanahan, 2008). I det innledende eksemplet ser vi at samfunnsfaglæreren planlegger at elevene skal tolke statistikk over klimavariasjoner og -tendenser, literacy som ikke bare er relevant for faget, men som kan bidra til å bygge den store ideen i emnet. Denne artikkelen argumenterer for at fagets literacy er en sentral del av det å undervise ved hjelp av store ideer.

Studien legger imidlertid også til grunn en ydmykhet overfor kompleksiteten lærere står i når de skal omforme læreplan, fag og egne ambisjoner til undervisningsforløp. En forklaring med resonans i forskningslitteraturen på hvorfor lærere gjennomfører endringsforslag, er Walter Doyle & Gerald A. Ponders (1977) tre kriterier *instrumentalitet*, *kongruens* og *kostnad*. *Instrumentalitet* viser til at den nye praksisen er beskrevet slik at lærere ser hvordan de kan omforme ideene til undervisning. *Kongruens* betyr at praksisen samsvarer med lærers egen undervisningsfilosofi eller -erfaring, og *kostnad* innebærer at gevinsten ved praksisen er verd innsatsen.

Av det vi vet om læreres omforming av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, kan det synes som om instrumentaliteten ikke har vært tydelig nok. Olga Dysthe (2008) påpeker at lærere må tenke i ulike tidsspenn samtidig: *Det lange tidsspennet* fra et halvår til et år, *det mellomlange tidsspennet* som gjelder et undervisningsemne og *det korte tidsspennet* fra time til time. Konseptene kompetansemål og grunnleggende ferdigheter tilhører det lange tidsspennet. Vi trenger derfor modeller for å omforme dem til det mellomlange og korte tidsspennet. Under presenteres to slike planleggingsverktøy. Begge fremmer det å undervise etter en stor idé i det mellomlange tidsspennet, men vi kan knytte de til hver sin konsekvens fra følgeforskningen etter *Kunnskapsløftet*: Baklengs planlegging for forståelse (Wiggins og McTighe, 2005) kan svare til fragmenteringen av læringsarbeid ved å gi en modell for å planlegge et helhetlig emne rundt en stor idé. Fagspesifikk literacy (Moje, 2015) kan svare til manglende integrering av grunnleggende ferdigheter ved å gi en modell for å synliggjøre fagets literacy i undervisning.

Baklengs planlegging for forståelse

For å planlegge undervisning formulerer Wiggins og McTighe (2005) tre tilsynelatende enkle steg: Steg 1 er å identifisere ønsket resultat. Steg 2 er å bestemme hvordan elevene skal vise og læreren vurdere at de har oppnådd resultatet. Først når dette er klart, starter steg 3, å planlegge undervisning mot ønsket resultat. Stegene skal skape *sammenheng i emnet* for å øke sannsynligheten for elevforståelse.

En hovedkilde til baklengs planlegging i norsk skolekontekst er Henning Fjørtoft (2009). Det er noen viktige forskjeller mellom Fjørtoft (2009) og Wiggins og McTighe (2005). Fjørtoft (2009) setter baklengs planlegging i sammenheng med formativ

vurdering og fremhever således steg 2, å planlegge vurderinger før læringsaktiviteter. Steg 1 presenteres slik: «Først identifiserer du kompetansemålene du vil at elevene skal oppnå. Bryt dem ned i målbare delkompetanser (kunnskaper, ferdigheter og forståelse), og vær sikker på at du selv har utforsket kompleksiteten i dem på forhånd». Steg 1 hos Wiggins og McTighe (2005) er langt mer omfattende. Planleggingsverktøyet er designet for å hjelpe lærere å bli mer analytiske rundt ønsket resultat og veien dit. Før en kan operasjonalisere målet til kunnskap og ferdigheter, skal en reflektere over *store ideer, forståelser* og mulige *misoppfatninger* i målet, samt hvilke *essensielle spørsmål* som kan pirre til undersøkelse.

Fordi kompetansemål kan være for mange, store, små eller vage for et godt undervisningsdesign, foreslår Wiggins og McTighe (2005, s. 62) å analysere fram *store ideer* i dem. En stor idé er ifølge Wiggins og McTighe (2005, s. 65-70) et konsept, tema eller problem som gir mening og sammenheng til atskilte fakta eller ferdigheter. I planleggingsverktøyet blir den store ideen rettesnor for valgene læreren tar i emneplanleggingen. Derfor blir det viktig å avklare nøyaktig hvilken *forståelse* en ønsker å ramme inn ideen med. Wiggins og McTighe (2005, s. 82-104) skiller mellom å forklare, tolke, anvende, ha perspektiv, empati og metakognitiv bevissthet. Et eksempel på en naturgeografisk idé er: «Landskap er formet av vær og klima, som skapes av indre og ytre prosesser på jorda». Det vil være vesensforskjellig å skulle forklare indre og ytre naturprosesser og å tolke hva slags påvirkning disse har på landskap. Slike avklaringer i steg 1 er viktige ettersom de skal gjenspeiles i vurderingssituasjon (steg 2) og læringsforløp (steg 3).

Store ideer er resultat av fagpersoners undersøkelser og tenking, og er samtidig generelle nok til å utforskes videre. Derfor er de formulert abstrakt og fjernt fra elevens erfaring, og kan virke uinteressante, forvirrende eller irrelevante for dem som ikke har forståelsen som trengs for å gripe betydningen ideene har i faget. Om lærer eller lærebok *dekker* faget ved å oppsummere det kjente, dekker de samtidig over utprøvinger, argument og vurderinger som klargjør ideene. Utelukkende å undervise slik beskrives som en marsj gjennom fakta fordi forståelse reduseres til informasjon. Dette kan skjule *misoppfatninger* der kunnskap blir satt sammen til en plausibel, men feilaktig, stor idé. En gjengs misoppfatning i naturgeografi er at årstider skyldes at jorda beveger seg nærmere eller bort fra sola (Schneps, 1994). Forklaringen er plausibel, og kombinerer kunnskap om at jorda går rundt sola og at banen er elliptisk, men forklaringen ville ikke gitt variasjonen vi har i jordas landskap. Slike misoppfatninger kan hindre forståelsen en prøver å bygge i emnet, og Wiggins og McTighe mener at de ofte ligger i ekspertens blindsoner ettersom de kan faget.

For å gjøre de store ideene anskuelige også for elevene anbefaler Wiggins og McTighe (2005, s. 105-125) å omforme dem til sammenhengende sett av overordnede og emnespesifikke *spørsmål*. Slik kan elevene *avdekke* både ideer og behovet for dem gjennom utforskinger. Som overordnet spørsmål kunne den tidligere nevnte ideen blitt: «Hvordan kan de samme naturprosessene føre til ulike landskap på ulike steder?» Vi kunne adressert den nevnte misoppfatningen med det emnespesifikke spørsmålet: «Hvorfor har vi det kaldere på vinteren enn på sommeren?» Elevene utforsker at jorda

roterer rundt egen akse med ca 23,5° helning mens den kretser rundt sola. Helningen fører til ulike årstider fordi nordlig og sørlig halvkule hvert sitt halvår peker mot sola og får mer solenergi. Samtidig får de et eksempel på hvordan én naturprosess skaper ulikt klima og landskap ulike steder. Neste emnespesifikke spørsmål kunne dratt ideen inn i klimadebatten: Hva kan skje om faktorer i prosessene endres? Ved å stadig vende tilbake til store, overordnede spørsmål med nyervervet emnekunnskap, synliggjøres de store ideenes plass i faget, og elevene veiledes til læring i det lange tidsspennet.

Fagspesifikk literacy

Mens Wiggins og McTighe (2005) er opptatt av sammenheng innad i undervisningsemnet, fremhever Elizabeth Birr Moje (2015) sammenheng mellom undervisningsemnet og fagfeltet skolefaget bygger på. Planleggingsverktøyet er en videreføring av Moje (2007), en forskningsgjennomgang som fremstiller fire ulike fokus for å omforme fagspesifikk literacy til undervisning: 1) synliggjøre de epistemologiske prosessene til fagpersoner, 2) gi elever kognitive strategier for å støtte både forståelse av andres og produksjon av egne tekster, 3) lære elever fagspesifikk språkbruk og 4) knytte elevens egen kulturelle praksis til den stadig utviklende fagpraksisen. Moje (2015) presenterer en modell for å planlegge og undervise som forener disse gjennom fire overlappende kategorier, kalt 4 E-er: engage, elicit/engineer, examine og evaluate. E-ene er handlingene lærer skal utføre. I min oversettelse har jeg fremhevet innholdet i handlingene med fire F-er: engasjere elevene i *faglig utforskning*, *fremkalle* elevenes kunnskap /*føre* dem videre, studere *fagdiskurs*, og vurdere hvordan den er *formålstjenlig* for dem.

Den første kategorien, *faglig utforskning*, er kategorien som forbinder undervisningen til fagfolks praksiser. Moje (2015) ser fellestrekk mellom fagfelt i utforskningsprosessens literacy-praksiser: Ramme inn et problem, jobbe med data, lese og skrive mange tekster i ulike medier, analysere, oppsummere og syntetisere data, studere og vurdere påstander, og kommunisere funn muntlig og skriftlig. Mens skole ofte fokuserer på skriftlig kunnskapsbasert argumentasjon, varierer akademiske literacy-praksiser fra å lese bakgrunnsinformasjon om tidligere utforskninger, prate med andre, notere observasjoner, eller å oversette en representasjonsform til en annen. Slike praksiser er ofte usynlige i fagpersonens sisteutkast og i konklusjonene gjengitt i lærebøkene (jf. Wiggins og McTighe, 2005). Moje (2015) foreslår derfor å sette utforskningsprosessen som ramme for emneplanleggingen, slik at elevene får erfare hvordan spørsmål blir stilt og undersøkt, og konklusjoner dratt, støttet, kommunisert, bestridt og forsvart. Enkelttimene kan fokusere på en eller flere av literacy-praksisene. Slik vises elevene at det er innlærte lese- og representasjonsmetoder, og ikke rent talent, som driver utforskningen framover. Det gir dem tilgang til å forstå hvordan fagfelt virker, og til å stille spørsmål om pålitelighet og troverdighet av faglig kunnskap. Samtidig gir det dem grunn til å lese, skrive og snakke, noe Moje (2015) mener at tar elevenes nysgjerrighet og behov for medvirkning og mening på alvor.

Den andre kategorien handler om at elevene ikke er fagpersoner, og må *føres* i den faglige utforskningen med støtte for nødvendige kunnskaper, ferdigheter og praksiser.

Kategorien er dobbel; for at støtten skal treffe elevenes behov, samt gjøre plass til og bygge på deres interesser og ideer, kunnskap, perspektiver og misoppfatninger, trenger læreren først å *fremkalle* elevenes eksisterende kunnskaper, ferdigheter og praksiser. At dette er viktig, så vi i eksemplet fra Schneps (1994); elevene kan ha misoppfatninger som vanskeligjør videre læring om ny kunnskap tilpasses misoppfatningen.

Den tredje kategorien, å studere *fagdiskurs*, er mer enn å forklare ords betydning. Moje (2015) fokuserer på disiplinens språkbruk. Det å studere begrep, fraser, representasjoner og måten fagfolk bruker disse på, synliggjør at fag er menneskelige konstruksjoner med normer for språkbruk, ikke bare kunnskap å tilegne seg. Eksempelvis kunne elever ha studert en stor idé, som «Landskap er formet av vær og klima, som skapes av jordas indre og ytre prosesser», og drøftet hvorfor den er formulert abstrakt som en konklusjon, og hva som skal til for å lese setningen, gjerne sett opp mot spørsmålet «Hvorfor har vi det kaldere på vinteren enn på sommeren?» eller en grafisk representasjon av svaret (figur 1). Ved å studere hvorfor det finnes spesifikke måter å bruke språket på, gis elevene mulighet til å stille spørsmål om hvorfor fagfolk leser, skriver og snakker på ulike måter, hvem sine interesser som tjenes ved ulike perspektiv, samt å ta avgjørelser om, hvordan og når de selv skal navigere inn og ut av diskursene.



FIGUR 1.

Grafisk representasjon over jordas bane.

Den fjerde kategorien er å vurdere hvorfor, når og hvordan fagdiskurs er *formålstjenlig*. Bevissthet om disse spørsmålene kan, ifølge Moje (2015), hjelpe elever å navigere mellom vante tankemønstre og de som har verdi i faget. Når en av elevene i Schneps (1994) skal gjøre greie for misoppfatningen om årstidene, peker hun på faglige modeller, som hun har misforstått og blandet. Tilsvarende er figur 1 en vanlig måte å fremstille jordas bane på. Modellen er presis for fageksperter, men perspektivet får banen til å se svært elliptisk ut, og kan forsterke misoppfatningen om at årstider skyldes stor variasjon i avstand til sola. Elever som vurderer når modellen er formålstjenlig, kunne diskutert om det mest sentrale, helningen på jorda, kommer godt nok til syne om leserne er ikke-eksperter, og omformet den til mottakergruppen, f.eks. med et perspektiv ovenfra. Det å kontrastere mottakere eller fagområder kan belyse hvordan hensikt og mottaker former data- og språkbruk. Tanken er at elever som har blitt ledet i diskusjoner om hvordan og hvorfor sjanger, retoriske virkemiddel og lingvistiske konstruksjoner kan forstås, lettere kan bruke dem formålstjenlig.

Forskningsdesign

Denne artikkelen inngår i en case-studie av et avgrenset fenomen (fagspesifikk literacy i et ungdomsskoleklasserom) observert over en viss tidsperiode (ett emne i geografi) (jf. Stake, 1995). Avgrensningen gir rom for å gå inn i de mange faktorene som kan utgjøre didaktiske dilemma i et planleggingsforløp. Hensikten med artikkelen er deskriptivt å skape kunnskap om typiske dilemma, for så å drøfte løsningene på dilemmaene i lys av konsekvensene de har for literacy-praksisen i emnet.

Utvalg

Læreren er valgt som en erfaren samfunnsfaglærer uten fordypning i literacy. Som en lærer som aktivt designer emner, er opptatt av at elevene skal tilegne seg dyp forståelse, og som har vært forkjemper på sin skole for å bytte faktaprøver med reflekterende tekster, kan han gi tilgang til både utfoldelsen av et undervisningsemne og reflekterte begrunnelser for valg som ble tatt. Læreren inviterte meg til geografiemnet «Natur vs. samfunn» i åttendeklassen han var kontaktlærer for. Klassen hadde 29 elever. To av disse fulgte ikke klassens opplegg og er ikke med i studien. Skolen har 60-minuttersøkter, og åttendeklassene har to samfunnsfagtimer i uka. Fordi læreren inkluderte utvalgte norsktimer, er disse tatt med. Til sammen består studien av 18 undervisningstimer. I tillegg innledet læreren emnet da han hadde tid til overs siste time i emnet før. Denne timen var jeg ikke til stede, men har fått oppsummering fra læreren.

Innsamling av materiale

Det var læreren som planla og gjennomførte undervisningen. Jeg var tilstede som deltakende observatør (Fangen, 2010). Før emnestart mottok jeg planer, læreboka *Kosmos 8* (Nomedal, 2006) og *Cappelens atlas ungdomstrinnet* (Mikkelsen, 2006). Gjennom de syv ukene samlet jeg reviderte planer, dokumenter brukt i undervisningen og innleverte elevbesvarelser. Jeg beskrev og dokumenterte læringsaktivitetene gjennom feltnotat, fotografier og lyd- og enkelte videoopptak av timene. Jeg transkriberte og anonymiserte opptakene, og rekonstruerte hver undervisningstime ved å sammenstille feltnotat, lyd- og videoopptak, fotografier og dokument. I etterkant intervjuet jeg læreren om intensjoner og refleksjoner over planlegging og gjennomføring, rammefaktorer og situasjonelle avgjørelser som gjorde at praksis ikke ble lik planlegging.

Analytisk inngang

Utgangspunktet for artikkelen var en analyse av det gjennomførte emnet: Først oppsummerte jeg hver undervisningstime i hvilke læringsaktiviteter som fant sted, for å få blick for helheten i emnet. Deretter analyserte jeg læringsaktivitetene med kategorier for fagspesifikk literacy: *faglig utforskning*, *fremkalle/føre*, *fagdiskurs* og *formålstjenlig* (Moje 2015). For å åpne opp materialet mer analyserte jeg de også med

kategorier fra optikken emnet hadde blitt planlagt med: *sammenheng* mellom mål, vurdering og læringsaktiviteter, *store ideer*, *essensielle spørsmål*, *forståelse og misoppfatning*, *dekke/avdekke* (Wiggins og McTighe 2005). Jeg analyserte deretter planleggingsdokument og intervju med samme kategorier for å se etter sammenhenger mellom det gjennomførte og det planlagte emnet. Disse analysene synliggjør løsningene læreren har skapt.

Intervjuet er lærerens tolkning av undervisningsforløpet, og en særlig viktig kilde for bakgrunnen for valgene, samt hvilke faktorer som har påvirket lærerens planlegging, slik han ser det. Intervjuet fant sted rett etter emnet var gjennomført, og altså før det ble analysert. Spørsmålene var en kombinasjon av åpne spørsmål, som: «Hva har vært den største utfordringen?» og spørsmål stilt ut fra observasjonene, som: «En ting jeg har lagt merke til er at det er jo ikke blitt brukt lærebok?» Det er lærerens svar mer enn spørsmålene som antyder at flere faktorer har stått i motsetningsforhold og satt han i didaktiske dilemma. Derfor ble intervjuet i tillegg analysert med Doyle og Ponders (1977) kriterier for å gjennomføre endringsforslag: *instrumentalitet*, *kongruens* og *kostnad*. For å sortere de mange spenningene som kom til uttrykk mellom gitte føringer og egne løsninger brukte jeg Sawyers (2011) tre balanseområder: 1) *mellom å utøve læreplaners ønskede læringsutbytter og å skape planer og vurderinger tilpasset sin klasse*, 2) *mellom eget repertoar av planer, rutiner og strukturer, og improvisasjon til skiftende krav i hver time*, og 3) *mellom å gi elever støttende strukturer og rom for utforskning*.

Metodologiske begrensninger

I og med at det analytiske fokuset i artikkelen ble bestemt etter at materialet var samlet inn, baserer rekonstruksjonen av lærers planlegging seg på planene jeg mottok før og underveis i emnet, samt intervjuet i etterkant av emnet. Jeg har ikke observert eller tatt del i selve planleggingen, og har dermed ikke tilgang på dilemma eller valgmulighetene læreren selv så i prosessen. Til gjengjeld har planleggingen gått for seg slik den pleide. Analysen kaster lys på valgene som er tatt, hvordan de skifter, og hvordan de kongruerer med det læreren sier i intervjuet, men jeg vet ikke hvorvidt læreren selv har vært klar over dilemmaene og vurdert ulike alternativ, eller om han, som lærerne hos Bremholm & Skott (2019), har tatt raske beslutninger.

Dilemma og løsninger i en lærers planlegging av et geografiemne i samfunnsfag

Under presenteres de viktigste mønstrene for hvert av Sawyers (2011) balanseområder. For å sikre transparens har eksempler fra intervjuet og observasjoner fått stor plass. Se vedlegg 1 for en sammenfatning av timene slik de ble gjennomført.

Dilemma 1: Stramme tidsrammer vs. ønske om dybdelæring

Det er ikke bare *Kunnskapsløftet* som gir læreren førende strukturer på læreplannivået. Skolen har en felles årsplan. I intervjuet forklarer læreren at de lager «årsplanen ut fra emnene, hvordan de er sortert ut fra de tre [lære]bøkene». Læreverket som skolen bruker, *Kosmos*, deler hvert års bok inn i geografi, historie og samfunnskunnskap. *Kosmos 8* omhandler naturgeografi. Årsplanen har således klare føringer om å undervise i naturgeografi i syv uker, men også for hvordan dette skal bli emner. Læreren forklarer: «Når en sammen skal lage en årsplan, så er det litt sånn: hvor mange timer skal vi bruke på dette kapitlet, hvor mange skal vi bruke på neste». Vi kan se operasjonaliseringen fra læreplan til årsplan som skolens forsøk på å skape *instrumentalitet* (Doyle og Ponder, 1977). Det er tydelig at tidsfordeling er viktig, og at læreboken brukes til å fordele tiden.

I intervjuet sier læreren: «jeg tenker vel at det ikke er særlig god planlegging av en årsplan». Han beskriver: «å ta for seg kapittel for kapittel og tenke at vi bruker så og så mange timer per sidetall nærmest, det blir litt sånn meningsløs marsj bare gjennom. Vi gjør det bare fordi vi skal». Sitatet indikerer manglende *kongruens* mellom skolens årsplan og lærerens undervisningsfilosofi, og vi kjenner igjen beskrivelsen marsj fra Wiggins og McTighe (2005). Læreren må balansere mellom årsplanens rammer for tid og innhold. *Kosmos 8* har 14 kapitler i naturgeografi, hele 13 av dem relevante for årsplanens utvalgte kompetansemål ifølge *Kosmos` oversikt (Kunnskapsløftets kompetansemål i samfunnsfag, ingen dato)*. *Kostnaden* av å fordele så mye innhold på så liten tid vurderer læreren som for høy på elevenes vegne:

hvis ikke du henger på, så detter du av. [...] sånn opplever jeg [...] at skolefag mange ganger er. Og jeg prøver at en ikke skal gjøre sånn. Og da tar jeg heller litt bedre tid. At en får alle med, og jeg tror utbyttet er minst like stort med å bruke mer tid på noe, og heller være litt selektiv i hva du velger å ta med.

I balanseringen mellom føringer fra læreplan og å skape egne planer, Sawyers (2011) første nivå, uttrykker læreren et dilemma mellom årsplanens rammer og eget ønske om å være mer selektiv for å gå i dybden.

Lærerens løsning: Tilpasse rammefaktorer ved å utnytte parallelle fag

Læreren løser dilemmaet både med å redusere innholdsmengden og utvide tidsrammen. Til det utnytter han andre fag. Han avklarer hva elevene lærer i naturfag:

noen klasser vet jeg har fokusert ganske mye på sånn jordas indre krefter. Med vulkaner og sånne ting, men der har jeg snakket med naturfaglærerne [...], de har tatt det veldig inngående i sine fag. Og da har jeg brukt mer tid på det som har med samfunn å gjøre da. Og ytre krefter på jorda.

Samtidig som læreren ønsker å gjøre noe annet enn å fordele kapitler, ser vi spor av tankegangen i sitatet «selv om det er en del kapittel i boka som handler om det». Vi finner altså en førende struktur fra årsplanen i bruddet med den.

Læreren utnytter at han er klassens norsklærer. Han planlegger å parallelt undervise i sammensatte tekster i norsk ettersom geografiemnet har mange grafiske representasjoner, som kart og klimadiagram. Læreren mener «det er nesten bare fordeler» med å samkjøre norsk og samfunnsfag «hvis en planlegger det godt». Samkjøringen gir rom for to vurderingssituasjoner, en fagartikkel og en fagsamtale. Parallellklassen, som han kun har i samfunnsfag, har prøve. Samkjøringen handler altså om undervisningstid, men også om elevenes arbeidskapasitet:

du kan allikevel mikse noen timer, og noen lekser ikke minst sånn at lekse og hjemmearbeid blir likt. Sånn som den artikkelen de skrev til slutt, som var i forhold til begge. Og som ble vurdert i forhold til begge fag. Og så så vi jo en film om klima i samfunnsfag. Som går veldig på innhold i samfunn. Men der vi snakket ganske mye om film og virkemidler og sånn i norsk, og der de skrev en [...] liten analysetekst da av filmen, i norsk og la i norskmappa. Jeg synes det forsterker hverandre. [...] de blir litt sånn relevante på en annen måte. Og du merker, de merker òg at de trenger norsk veldig i andre fag. Og det synes jeg er viktig. For det at hvis du ikke har norskfaget med deg, så sliter du litt med å uttrykke deg faktisk i andre fag. Så de henger veldig i hop.

Lærerens refleksjoner om at fagene forsterker hverandre, minner om Mojes (2015) grunn for å studere *fagdiskurs* og vurdere hva som er *formålstjenlig*; det å kontrastere fagområder kan gi nye perspektiv. Like fullt avslører sitatet at han ser faginnhold som samfunnsfag og skriving som norsk. Vurderingen av fagsamtalen har tilsvarende arbeidsfordeling: «Elevens faglige kompetanse (samfunnsfag)» og «Elevens muntlige kompetanse (muntlig norsk)». Læreren sier at han gir elevene «tilbakemelding på at du må arbeide med å formulere deg skriftlig i faget [...] eller ta ordet mer muntlig og for at begge deler er jo viktige deler i faget». Samtidig forklarer han at noen «briljerer veldig skriftlig. Og gjerne ikke briljerer så mye muntlig» og vica versa. To vurderingssituasjoner gir «muligheten til å litt se det i sammenheng [...] Hvis de viser veldig mye i den muntlige, men ikke i den skriftlige så har de jo allikevel vist at de kan det». Samlet tyder refleksjonene på at det læreren ser som det sentrale i samfunnsfag er innholdsforståelse.

I den gjennomførte undervisningen er norsk og samfunnsfag først separate løp, med unntak av to norsktimer som benyttes som praktisk løsning på tidsproblem. Emnet endrer karakter idet elevene skal skrive fagartikkelen. Da integreres norsktimene i emnet med læringsaktiviteter der klassen studerer *fagdiskurs* (eks. retorikken i filmen «En ubehagelig sannhet»), og vurderer hva som er *formålstjenlig* i sjangeren drøftende artikkel (eks. omformer generell disposisjon for drøftende artikkel til en temaspesifikk, vurderer forskjellen på to problemstillinger som elevene foreslår). Elevene har også to muntlige presentasjoner, en PowerPoint-presentasjon midt i emnet, og fagsamtalen til slutt. I forkant av disse finner vi kun innholdsmessig *framkalling* og *føring*. I vurderingssituasjonene ligger en forventning om å anvende emnets mange grafiske representasjoner. Hvordan disse skal anvendes er imidlertid ikke en del av *føringen*, verken i samfunnsfagtimene eller norsktimene, og bare 7 av 24 innleverte elevtekster har andre element enn verbalspråklige.

Elevene får altså eksplisitt støtte, via norskfaget, i å uttrykke seg skriftlig, men ikke muntlig, og de får eksplisitt støtte i samfunnsfagstimene i å tilegne seg kunnskap fra grafiske representasjoner (Staurseth, 2018), men ikke i å anvende dem i vurderingssituasjonene.

Dilemma 2: Ambisiøse mål møter elever og rammefaktorer

Sawyers (2011) andre balanseområde er mellom læreres repertoar av planer, rutiner og strukturer, og improvisasjon til timenes skiftende krav. Lærerens refleksjoner om emneplanleggingen likner tankegodset i Fjørtoft (2009) og Wiggins og McGighe (2005). Læreren er opptatt av *sammenheng* i emnet, og «starter da med å planlegge hvor skal vi hen, hva er det vi skal oppnå til slutt» (steg 1). Han forteller at han skisserer «mulige vurderingsoppgaver. Før vi begynner. [(steg 2)] Sånn at vi kan jobbe mot at de skal klare å få til det» (steg 3). Læreren lager en modulplan for emnet (figur 2) etter mal fra Fjørtoft (2009, s. 107). Han forklarer at han «bruker en del tid på det i starten. Hva slags type aktivitet skal vi gjøre [...] for å vise at de har forstått dette», og utdyper at «aktivitetene kan jo ikke bare være meningsløse aktiviteter. De må være veldig knyttet til det vi skal lære». De planlagte aktivitetene, nederst til høyre, skal inngå i mappevurdering.

Som ønsket resultat har modulplanen tre *sentrale (store) ideer*, tre (*essensielle*) *hovedspørsmål* og tre kompetansemål. *Sammenhengen* mellom ideene, mellom hovedspørsmålene og mellom kompetansemålene er uklar. Vi ser derimot en direkte *sammenheng* fra ideen «Menneskene har alltid strevd med å kontrollere sine omgivelser» til spørsmålet «Kan man kontrollere jorda?», og fra ideen «Klimaendringene er en av vår tids største utfordringer» til «Hvilken rolle spiller klima for mennesker og natur?». Større avstand er det fra «Natur og samfunn er ofte på kollisjonskurs» til «Hvorfor er vann så viktig?». Overskriften og uthevingen i kompetansemålene understreker likevel det lærer sier i intervjuet: «Hovedmålet [er] en forståelse av at [...] natur og samfunn ikke alltid spiller på lag».

I gjennomføringen justeres planene mye. Ingen av mappeoppgavene gjennomføres. På spørsmål om når han endrer planer og hvorfor, svarer læreren:

Det kan skje på en femøring egentlig. Mer eller mindre. Og det er fordi at det- Jeg bruker ganske mye tid i forkant av hvert emne på å planlegge da. Og, av og til så hender det at de planene er litt ambisiøse. Det var denne! (ler litt) og jeg hadde planlagt [...] mappeinnleveringer. Og de har jeg kuttet ut [...] For jeg så at det går ikke i forhold til tid, og at det gjerne ikke er så hensiktsmessig å gjøre det. Akkurat den måten, og så får en jo ideer og tanker underveis. Så det har mye med det å gjøre. Litt med rammen, og litt med rett og slett evaluere framgangen og hva som er hensiktsmessig å gjøre. Og det skjer jo litt i fra time til time [...] du kan merke en time der du tenkte at nå skal de være der. Men så merker du, eller sjekker de gjerne litt, at de er jo ikke der! De har ikke tatt den helt, så da må du bruke mer tid neste time på at de faktisk skal gjøre det. For at hvis du ikke gjør det, så blir du igjen i den her marsjen her. Der du vet at halve klassen er av. Men vi skal fortsette fordi vi på død og pine skal ha en prøve akkurat da. Og da mister du, da forsvinner hele engasjementet og all interesse.

HVORDAN HAR DIDAKTISKE DILEMMA I UNDERVISNINGSPANLEGGING
 KONSEKVENSER FOR LITERACY-PRAKSIS? – ET EKSEMPEL FRA ET GEOGRAFIEMNE I
 UNGDOMSSKOLES SAMFUNNSFAG

Hanne Egenæs Staurseth

<p><i>Modulplan: Natur vs. samfunn</i> <i>Sentral idé:</i> Menneskene har alltid strevd med å kontrollere sine omgivelser.</p> <p>Klimaendringene er en av vår tids største utfordringer.</p> <p>Natur og samfunn er ofte på kollisjonskurs.</p>	
<p><i>Hovedspørsmål:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor er vann så viktig? • Kan man kontrollere jorda? • Hvilken rolle spiller klima for mennesker og natur? • 	<p><i>Kompetansemål:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bruke statistiske kjelder til å berekne og beskrive tendensar og variasjonar i samfunnsfaglege drøftingar og vurdere om statistikken gjev påliteleg informasjon • fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn • lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar
<p><i>Sentrale begreper:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p><i>Oppgaver til mappa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Undervise en elevgruppe på barneskolen ved hjelp av en veggavis hvordan en utvalgt verdensdel ser ut mht. klima, landskap, planteliv osv. • Tolke statistikk over klimavariasjoner og klimatendenser. • Konstruere en troverdig værmelding for hver verdensdel, hvor det også forklares <i>hvorfor</i> dette været inntreffer. • Skrive (og fremføre?) et foredrag/en tale om hvordan mennesket påvirker naturen. <p>Elevene velger ut to arbeider som de er særlig fornøyd med, og som skal vurderes i tillegg til en muntlig fagsamtalevurdering.</p>

Når elevene er ferdige med emnet, skal de kunne:

- Fortelle om geografiske hovedtrekk i verdensdelene, knyttet til klimasoner, landskap og planteliv.
- Sammenligne verdensdelene med hverandre mht. klima og landskap (fagsamtale)
- Bruke statistiske kilder til å beregne, beskrive og forklare forhold innen klimatiske variasjoner/tendenser (skriftlig oppgave)
- Drøfte hvordan mennesket kan påvirke naturen.

FIGUR 2.

Lærers modulplan

Det første læreren nevner er at modulplanen ble for ambisiøs for det tilgjengelige tidsrommet. Mange utenomfaglige hendelser gjør at læreren stadig må «flytte på timer og rekkefølge», noe han angir som emnets største utfordring. Det andre han nevner er at for å beholde elevenes engasjement og interesse må planene justeres etter hvert som han evaluerer framgangen. Sitatet synliggjør altså hvordan læreren står i et kontinuerlig dilemma mellom å gjennomføre et baklengs planlagt løp mot ambisiøse mål i det mellomlange tidsspennet og behovet for å improvisere etter hvordan det gjennomføres forlengs i det korte tidsspennet.

Lærerenes løsning: Fleksibel progresjonsplan og delmålspraksis

Under modulplanen skaper læreren justeringsrom i en oppdaterbar progresjonsplan. Planen fordeler hva som skal skje i hvilke uker og timer, og tydeliggjør hvor viktig tidsfaktoren er i undervisningsplanlegging. Ved emnestart mottar jeg første versjon (utdrag i figur 3) der de to første ukene er planlagt som uke 16 med læringsmål, kilder og pensum, timeaktiviteter og arbeidsplan. De resterende fem har kun utfylte felt for timeaktiviteter og arbeidsplan, som uke 17. Når ukene nærmer seg, mottar jeg oppdaterte, ferdigutfylte rubrikker.

Progresjonsuke:	16
Læringsmål:	Skal kunne knytte klimasoner til detaljerte kunnskaper om hver verdensdel. Presenteres for klassen.
Kilder og pensum:	<ul style="list-style-type: none">• Kap 13 geografi i læreboka, samt andre kilder.
Timeaktiviteter:	A. Klimadiagramoppgaver. B. Oppgaver tettere knyttet til verdensdelene (bruk atlas).
Arbeidsplan:	1: FSIT 1-4 s.87 og FSIT 1,2,6,8 s.93. 2: FSIT 1,5,7 s.87 og TS 6-7 s.93.

Progresjonsuke:	17
Læringsmål:	
Kilder og pensum:	<ul style="list-style-type: none">•
Timeaktiviteter:	A. Datarom. B. Presentasjoner av klimasoner/verdensdeler.
Arbeidsplan:	Fullføre og forberede egen presentasjon av gitt klimasone i gitt verdensdel. Fullføre tegningen av verdenskartet til mappa.

FIGUR 3.

Utdrag fra lærers progresjonsplan, laget før emnet begynte

Det er særlig to interessante faktorer i lærerens omforming av modulplan til progresjonsplan: «Arbeidsplan» og «timeaktiviteter» planlegges før «læringsmål» og «kilder og pensum», noe som ikke *kongruerer* med undervisningsfilosofien læreren uttrykker, men som kan forklares med førende strukturer på skolen om å fylle ut arbeidsplaner og booke datarom innen gitte tidspunkt. Læringsmålene i

progresjonsplanen (figur 3) er dessuten konkretiseringer av delmålslisten *under* modulplanen (figur 2), og ikke elementer fra selve rubrikken. Læreren forklarer: «utgangspunktet er Kunnskapsløftet da, mål i der, og så har jeg prøvd å brette det opp litt, og på en måte tenkt, hva er det for slags delmål vi må kunne for å nå der, for å nå der at vi skal kunne drøfte dette. Hva må vi vite da? Hva må vi diskutere i klassen?». Slik blir delmålene, og ikke de store ideene eller essensielle spørsmålene, bærende for gjennomføringens struktur.

Dilemma 3: Dekke pensum vs. avdekke faglige ideer

Det tredje balanseområdet til Sawyer (2011) er mellom å gi elever støttende strukturer og rom for utforskning. I intervjuet fremhever læreren elevenes engasjement som det han er mest fornøyd med. Han synes det er «viktigere at de engasjerer seg» enn at «de klarer å hoste opp fullt av fakta etterpå» fordi med engasjement «kommer det andre mer automatisk». Tankegangen påvirker hvordan han planlegger undervisningen:

Når jeg lager [emner] så vil jeg at [elevene] skal i mest mulig grad [...] være den som oppdager og utforsker framfor at jeg eller læreboka skal stå her og fortelle de hvordan det er. Og at de nærmest bare skal reprodusere mine tanker eller boka sine tanker. Men at de mer får oppgaver der de er nødt til å, de kan godt bruke læreboka, men de er gjerne nødt til å tenke litt selv. I tillegg. Å finne ut av ting. Det tror jeg er kjempeviktig for engasjement eller bare å ha lyst til å lære noe.

Motsetningen mellom den *utforskende* eleven og den *formidlende* pedagogikken ligner Wiggins og McTighes (2005) skille mellom å *avdekke* og *dekke*, og lærerens tydelige plassering *kongruerer* med undervisningsfilosofien deres. Læreren fremhever kart og atlas som gode kilder til *faglig utforskning*: «bare det der å ha et kart og atlas som du kan bruke veldig aktivt, så er de der med en gang, sant, fordi de må finne ut ting».

I gjennomføringen starter læreren emnet med intensjon om å skape «forståelse av hvorfor har vi ulikt klima i verden på ulike plasser og at det da er et system i dette [...] da måtte vi først på en måte identifisere at det er forskjeller. Og hvor henne ca. de forskjellene ligger [...] da brukte jeg kart for at de skulle få det overblikket». I emnets andre time setter læreren elevene til å tegne klimasoner på et blankt verdenskart ved hjelp av et klimasonekart i atlas som både fremstiller klimasoner og klimatyper. Læreren ønsker at elevene skal tegne fire overordnede klimasoner med farger, men i atlas er det de mange underordnede klimatypene som er fremstilt med farger. Klimasonene fremstilles med tverrgående streker. Læreren intensjon om å se jordas klimasystem handler om helheten i kartet. Elevene begynner derimot med detaljene, og trenger støttende strukturer, *fremkalling* og *føring*, for å se helheten (se Staurseth 2018 for inngående analyse). I intervjuet forteller læreren:

Så kom det en ting som jeg ikke hadde tenkt på [...] det kom egentlig litt sånn brått på [...] Selv om oppgaven var å markere de der fire ulike sonene. Så begynte de med alle de der små [klimatypene], og da, og da var det egentlig bra at det dukket opp, tenker jeg, for [...] da ble de på en måte litt mer bevisst hva var det egentlig jeg skulle gjøre.

Teksthendelsen var planlagt som en oppsummeringsaktivitet, men ettersom den ikke utspiller seg som planlagt, lar læreren den ta hele timen. Eksemplet viser hvor kompleks det er å forutse hvordan læringsaktiviteter der elevene skal improvisere utspiller seg. Læreren står altså i et dilemma mellom ønsket om å la elevene utforske seg til læring og behovet for å strukturere undervisninga for å sikre at de kan motta ny informasjon.

Løsning: Emnet struktureres fra «enkelt» til «komplekst», og justeres for å støtte framover og bakover

Emnet struktureres fra naturgeografi til samfunnsgeografi. Mens naturgeografidelen har konkretiserte delmål, har samfunnsgeografidelen ett stort mål: Å «kunne drøfte hvordan mennesket kan påvirke naturen». Særlig to mønster viser seg i gjennomføringen: hver time begynner med en test av hva elevene har forstått (*fremkalle* elevenes kunnskap), og emnets tekster dukker opp i nye kontekster gjennom hele emnet, sist i fagsamtalen (*føre* framover mot kommende vurderingssituasjoner). Undervisningen innenfor hvert delmål følger denne strukturen: Elevene får presentert ny kunnskap (eksempelvis de fire klimasonene, eller sjangeren klimadiagram), de anvender kunnskapen (til å tegne klimasonekart, eller tolke klimadiagram), læreren vurderer elevenes kunnskap (begreptest), og justerer kursen (repeterer, oppklarer *misoppfatninger*, setter i sammenheng og fører til neste delmål). Det er når elevene anvender kunnskapen, i literacy-hendelser, at de får rom for utforsking, og ut fra den at emnet justeres.

Læreren beskriver at de «startet litt enkelt og så blir det på en måte mer og mer komplekst». Analysen av det gjennomførte emnet viser at ny kunnskap legges på det allerede anvendte, noe som kan forklare beskrivelsen: I første del skal elevene «kunne fortelle om særtrekk for de fire ulike klimasonene», «plassere disse på et verdenskart», og «forklare *hvorfor* det finnes klimasoner». Dette kan samlet ses som «ny kunnskap», som videre skal anvendes ved å «knytte klimasoner til detaljerte kunnskaper om hver verdensdel», først i øvingsoppgaver med atlas, så i PowerPoint-presentasjoner der hver elev presenterer natur-, plante-, og dyreliv i én klimasone i én verdensdel. Helt overordnet kan vi se hele naturgeografidelen som ny kunnskap, som skal anvendes i klimadebatten i samfunnsgeografidelen.

Fagsamtalen speiler emnestrukturen. Elevene tas ut gruppevis, og samtalen støttes av tre ark med grafiske representasjoner fra emnet under overskriftene «Klimasoner», «Værsystemer» og «Drivhuseffekten»:

først dette med klimasoner, startet på basisen, først. Og så forklare litt. Det handler jo rett og slett litt om å identifisere disse diagrammene for eksempel. Hvor hører de hjemme og kunne fortelle om litt sånne enklere ting, [...] om klimasoner, litt sånn enkel kunnskap. [...] neste ark [...] gikk på å forklare hvorfor vi har klimasoner. Egentlig. Og forklare litt sånn hvordan de der vindsystemene fungerer. Og mange var jo der at de bare forklarte hvordan de fungerte, hvordan disse pilene går og alt det der, mens noen så litt sammenhenger, at det er derfor det er tørt der [...] den siste, er da den mest

komplekse da. Der de skulle mest drøfte tiltak og drøfte, eller, fortelle om mulig konsekvens og. Så det følger jo egentlig løpet.

Læreren beskriver strukturen fra enkelt til komplekst gjennom et hierarki fra å identifisere, forklare, se sammenhenger til å drøfte. Hva han legger i enkelt og komplekst tydeliggjøres i beskrivelsen av læringsaktivitetene. Kartaktiviteten fra andre time omtales som

kjempeenkel: Du skal tegne av et verdenskart. Og du skal bruke noe kjent, som er et verdenskart til å plote inn en ny kunnskap på en måte som du ikke er vant med før, disse strekene her. Men allikevel er det ren reproduksjon. Mens [i klimadiagrammene i time 3] er det jo stor grad av tolkning med da. Du må kunne noe kvalitativt om hver sone for å kunne avlese disse her. Så jeg vil si det er jo et godt steg videre.

Læreren vektlegger om det er reproduksjon eller om elevene skal tilføre noe. Selv om kunnskapen er fremstilt på en ny måte for elevene, med streker fremfor farger, anser han oppgaven som «ren reproduksjon». Eksempelet illustrerer et mønster i lærerens undervisning: Elevene får strukturer til kunnskapsbygging, men må improvisere hvordan de skal anvende kunnskapen.

Hvilke konsekvenser har løsningene for literacy-praksisen?

Samfunnsfag og norsk: Innholds- og ferdighetsfag?

Dilemmaet mellom å utøve årsplanens definerte innhold og ambisjonen om å gå i dybden løser læreren ved å utnytte parallelle fag. Det er flere faktorer som bidrar til løsningen. Læreren nevner tid, elevenes arbeidskapasitet, at fagene kan forsterke hverandre og at flere vurderingssituasjoner kan veie opp for varierende muntlige og skriftlige ferdigheter. De to siste refleksjonene tydeliggjør at han vektlegger literacy som viktig nok til å skape et parallelt norskfaglig undervisningsforløp. Således skiller han seg fra lærerne i følgeforskningen som anså fag og literacy som et didaktisk dilemma (Ottesen og Møller, 2010, s. 78). De samme refleksjonene viser imidlertid også at han anser literacy som fagovergripende, noe en kan fordele til norskfaget. Interessant nok har læreren en parallellklasse som ikke får tilsvarende løsning fordi han ikke er deres norsklærer, en vanlig situasjon i ungdomsskolens samfunnsfagklasser. Konsekvensen for disse elevene er et emne uten støtte i literacy.

Elevene som får løsningen møter tematikken slik: indre krefter i naturfag, ytre krefter i naturgeografi, klimadebatt i samfunnsgeografi, og retorikk og artikkelskriving i norsk. Arbeidsfordelingen har epistemologisk *sammenheng* med fagområdene. Både de indre og ytre kreftene på jorda, som elevene møter i naturfaget og i naturgeografidelen av emnet, er eksempel på ideen: «Landskap er formet av vær og klima, som skapes av jordas indre og ytre prosesser». I samfunnsgeografidelens store mål, å «drøfte hvordan mennesket kan påvirke naturen», ligger to lignende, men vesensforskjellige ideer: mennesket kan påvirke prosessene i naturen, og vi kan drøfte hvordan. Det er her læreren spiller på norskfaget. Epistemologisk kan vi si at naturfaget og naturgeografien

viser at noen fakta er fakta; jorda har prosesser og systemer som virker uavhengig av ideologi, mens samfunnsgeografien og norskfaget viser hvordan disse faktaene kan innrammes av ideologiske synspunkt.

Et hovedargument for fagspesifikk literacy hos Moje (2015) er at vi gjennom å tydeliggjøre fagdiskurser kan hjelpe elevene å navigere mellom fag de allerede er forventet å navigere mellom. Læreren uttrykker lignende intensjoner med å inkludere norskfaget; norskfaget kan gi metablikk og gjøre fagstoffet relevant på en ny måte. Men – mens Mojers (2015) poeng er å gjøre forskjeller eksplisitte, kommenteres ikke arbeidsfordelingen til elevene. Ulikheter mellom fagene formidles likevel gjennom at vurderingssituasjonene skiller mellom faginnhold som samfunnsfag og ferdigheter som norsk, samt gjennom at det kun er i norsktimene vi finner læringsaktiviteter som studerer *fagdiskurs* eller vurderer hva som er *formålstjenlig* språkbruk. Dette skillet går imidlertid ikke mellom ulike fagområders literacy, men mellom samfunnsfag som innhold og norsk som lese-og-skrive-fag. Selv om læreren ser «nesten bare fordeler» med løsningen, peker studier av tilsvarende fordeling på konsekvenser som at arbeidsdelingen kan hindre forståelse av hvordan literacy og fagkunnskap fungerer sammen i bruk (Øgreid og Hertzberg, 2009; Overrein og Smidt, 2009; Fiskerstrand, 2017). Denne artikkelen gir ikke svar på hvordan elevene forstår arbeidsfordelingen eller hvordan den henger sammen med literacy. Det vi kan si, er at det epistemologiske perspektivet ikke kommuniseres til elevene. En mulighet for å gjøre det kunne være å framheve de store ideene (Wiggins og McTighe 2005), og eksplisitt studere og kontrastere *fagdiskurs* og vurdere når hvilken fagdiskurs er *formålstjenlig* (Moje 2015). En slik løsning ville kunne gått i dybden, slik læreren ønsker, ved å diskutere samfunnsfagenes literacy på en måte som ikke gjorde seg avhengig av et tverrfaglig løp, men hvor et tverrfaglig løp nettopp kunne utvidet metablikket på ulike fags literacy.

Mål vs. innramming

Dilemmaet mellom strukturen i baklengs planlegging slik den kommer til uttrykk i modulplanen, og behovet for justering etter elevenes læring og bortfallende timer, løses med en progresjonsplan med delmål. Delmålspraksisen *kongruerer* med Fjørtofts (2009) presentasjon av stegene til Wiggins og McTighe (2005), og med praksisen som ble avdekket i Hodgson mfl. (2010) om å bryte ned kompetansemål til læringsmål om fagkunnskap. Men hindrer delmålspraksisen læreren i å skape sammenheng i modulplanen?

Hos Wiggins og McTighe (2005) er *sammenheng* det viktigste. Derfor anbefaler de å analysere frem *store ideer* i kompetansemålene som rettesnor i emneplanleggingen. Læreren uttrykker at han bruker tid på planlegging, og at planen endres fordi den ble for ambisiøs. Kanskje er ikke målene i og for seg for ambisiøse, men snarere konkurrerende? Modulplanen har gode *spørsmål* som vekker refleksjon og er sentrale i geografi, men de henger tilsynelatende ikke sammen. Når spørsmålene heller ikke føres videre i progresjonsplan eller læringsaktiviteter, er det nærliggende å spørre hvorvidt elevene skjønner at den store ideen er «Natur vs. samfunn».

Definerte og operasjonaliserte mål eller åpne spørsmål er vesensforskjellig. Mål definerer hvor en skal og operasjonaliseringen går fra det mellomlange til det korte tidsspennet (Dysthe, 2008). Store spørsmål bestemmer hvor en starter, og peker til det lange tidsspennet. Både Wiggins og McTighe (2005) og Moje (2015) fremhever nytten av innrammende problemstillinger slik at elevene får se det bakenforliggende hvorfor, eller hva så, i læringsaktivitetene som inngår i et emne. Wiggins og McTighe (2005) poengterer at uten innramming kan elevene tro at aktivitetene, som å forenkle et klimasonkart, er læringen og ikke *et middel for læringen* av og mot den store ideen. Moje (2015) argumenterer tilsvarende; uten transparente prioriteringer må elever følge undervisningen og håpe at mening dukker opp. Selv om læreren er dyktig i å bygge kunnskapen for elevene delmål for delmål, ser de trolig først intensjonen om at kunnskapen skal anvendes i en drøftende artikkel i klimadebatten i siste del av emnet. Kanskje kunne en innramming som tydeliggjorde dette fra starten ha skapt et tettere bånd mellom de to delene, og dessuten satt elevenes anvendelse av kunnskap, emnets store literacy-hendelse, som ramme for tilegnelsen av kunnskap? I så måte kunne nok denne literacy-hendelsen stått som rettesnor for å være enda mer selektiv uten at det gikk på bekostning av *sammenheng*.

Struktur og improvisasjon - kunnskapstilegnelse og -anvendelse?

Dilemmaet mellom å gi elever strukturer og la dem utforske løser læreren ved å strukturere undervisningen slik: ny kunnskap – anvende – vurdere – justere. Læreren er en konsekvent formativ vurderer, og det synes viktig for ham at undervisningen treffer. Han er dyktig i å avdekke kunnskapsmangler, og repetere og justere undervisningen etter det. Samtidig vurderes elevene i å anvende kunnskapen etter et hierarki fra å gjengi via forklare til å drøfte. Dette hierarkiet, som minner om Blooms (1956) taksonomi, henger trolig sammen med hvordan Fjørtoft (2009) har koblet baklengs planlegging til vurdering med kriterier i norsk kontekst. Også Wiggins og McTighe (2005) vektlegger det å analysere målet i vurderingssituasjonen med lignende kategorier, men hos dem handler det om å være sensitiv til distinksjoner i ulike typer forståelse: Mens å forklare krever å gjøre inferenser mellom fenomen, fakta og data, vil det å drøfte være mer kontekstuel, spesifikt eller personlig, gjerne med mål om å belyse hva noe betyr og hvorfor det betyr noe. Det å forklare naturprosesser er med andre ord en annen, men ikke nødvendigvis enklere, literacy-hendelse enn å anvende kunnskapen i klimadebatten. Vi kan derfor stille spørsmål ved om elevene (automatisk) lærer å drøfte gjennom å forklare først.

I dette emnet har drøftingen i de to vurderingssituasjonene ulik karakter; skriftlig skal elevene individuelt fremme og forsvare et argument, mens de i fagsamtalen mer utforskende skal reflektere over emnet sammen. Dette er viktige distinksjoner. Kanskje kunne de blitt tydeliggjort om læreren hadde snudd forholdet mellom struktur og improvisasjon, slik at elevene fikk rom til å utforske i kunnskapstilegnelsen, og gode strukturer på å fagliggjøre anvendelsen, gjennom for eksempel å diskutere *fagdiskurs* og hvordan ulike uttrykksmåter er *formålstjenlig* i den enkelte literacy-hendelsen.

Trolig ville dette *kongruert* bedre med hans egen undervisningsfilosofi om den utforskende eleven.

Vurderingshierarkiet synes dessuten å skape en *blindsone* for kompleksiteten elevene opplever i både å avkode og anvende de grafiske representasjonene i emnet. Kategoriseringen av kartaktiviteten som «kjempenkel» og «ren reproduksjon» skjer i intervjuet, etter at læreren har opplevd at aktiviteten ikke fungerte etter intensjonen. For elevene er kartaktiviteten alt annet enn enkel, og nettopp ny fremstillingsform skaper forvirring (Staurseth, 2018). I et tett tekstuttrykk fremstiller representasjonene *store ideer* i faget. Kanskje ligger derfor *misoppfatningene* i lærerens blindsoner; han avkoder ideene sammen med fremstillingen mens elevene som ikke kjenner dem har både faglige og tekstlige utfordringer. Eksemplet påpeker nødvendigheten av å inkludere literacy som perspektiv når en planlegger for forståelse, all den tid ulike forståelsesaspekter betinger ulike aktiviteter, literacy-hendelser å mestre.

Didaktiske implikasjoner

I denne artikkelen har vi møtt en dyktig lærer som ønsker å undervise for dyp forståelse gjennom *store ideer*, har kunnskap til å støtte elevene i å studere *fagdiskurs* og vurdere hva som er *formålstjenlig* i norsk, er modig nok til å ta risikofylte valg på tvers av skolekulturen for å undervise etter egen undervisningsfilosofi, og er god til å se og justere læringen etter elevenes behov. Like fullt omformes planleggingen til undervisning der samfunnsfag blir et innholds-fag med mange delmål, og der elevenes kunnskapsanvendelse kommer i bakgrunnen av kunnskapstilegnelsen, trekk som minner om funn fra følgeforskningen etter K06 (Hodgson *mfl.*, 2010; Aasen *mfl.*, 2012). De didaktiske dilemmaene artikkelen har beskrevet, handler alle om spenningsforholdet mellom det som kan planlegges og det som må improviseres. Dilemmaene kan således ikke helt løses. Når en planlegger vil det ligge stor usikkerhet i valgene fordi en må predikere en sannsynlig utvikling, som påvirkes av mange faktorer. Lærers valg tas i kontekst, og derfor er det viktig å ta både strukturene som skaper dilemmaene og strukturene læreren bruker til å skape løsninger på alvor. Verken det å se til norskfaget for skriveopplæring, det å operasjonalisere kompetansemål til delmål eller det å vurdere etter taksonomi er oppsiktsvekkende løsninger. Snarere peker de på at vi mangler kunnskap om hvordan det ser ut å undervise fagspesifikk literacy i samfunnsfag, samt hvilke utfordringer lærere har i praksis med å skape emner som peker mot det lange tidsspennet, eller i å fagliggjøre elevens utforskning.

Når *Kunnskapsløftet* nå fornyes med nye beskrivelser av hva skole skal være, er det verdt å minne om at det er gjennom lærerens omforming til konkrete undervisningsforløp i enkeltklasserommene at elevene møter læreplanens idégrunnlag. Stortingsmelding 28 påpeker at innføringen av kompetansemål var en stor overgang fra tidligere læreplaner. Det er viktig å anerkjenne at også ideene som nå kommer med Fagfornyelsen er komplekse og krever et omfattende læreplanarbeid. Det er derfor behov for å reflektere over hva de store ideene i læreplanen er og kan være, ikke bare i teorien, men i de mange dilemmaene lærerne erfarer i planlegging og gjennomføring av undervisning. Ideene er

ikke nye, og det finnes mange måter å omforme dem til undervisning, men i alle tilfeller gjøres det av lærere som må ta en rekke valg.

Referanser

- Aasen, P. mfl. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport 20/2012. Oslo: NIFU
- Barton, D. og Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Berge, K. L. (2005) «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier», i Nome, S. og Aasen, A. J. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 161–189.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: Classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman, Green & co.
- Borko, H. og Livingston, C. (1989) «Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers», *American Educational Research Journal*, 26(4), s. 473–498. doi: 10.3102/00028312026004473.
- Bremholm, J. og Skott, C. K. (2019) «Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers», *Acta Didactica Norge*, 13(1), s. 1. doi: 10.5617/adno.5540.
- Brown, D. S. (1988) «Twelve Middle-School Teachers' Planning», *The Elementary School Journal*. The University of Chicago Press, 89(1), s. 69–87. doi: 10.1086/461563.
- Carlgren, I. og Klette, K. (2008) «Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), s. 117–133. doi: 10.1080/00313830801915754.
- Doyle, W. og Ponder, G. A. (1977) «The Practicality Ethic in Teacher Decision-making», *Interchange*, 8(3), s. 1–12. doi: 10.1007/BF01189290.
- Dysthe, O. (2008) «Klasseromsvurdering og læring», *Bedre skole*, (4), s. 16–23.
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiskerstrand, P. (2017) *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Universitetet i Bergen.
- Fjørtoft, H. (2009) *Effektiv planlegging og vurdering: Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Gjerustad, C., Waagene, E. og Salvanes, V. (2015) *Spørsmål til Skole-Norge høsten: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*, Rapport 3/2015. Oslo: NIFU

HVORDAN HAR DIDAKTISKE DILEMMA I UNDERVISNINGSPANLEGGING
KONSEKVENSER FOR LITERACY-PRAKSIS? – ET EKSEMPEL FRA ET GEOGRAFIEMNE I
UNGDOMSSKOLENS SAMFUNNSFAG

Hanne Egenæs Staurseth

Hanssen, B., Raaen, F. D. og Østrem, S. (2010) «Det heseblesende lærerarbeidet: om nyutdannede læreres mestring av yrket», i Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt, s. s. 295-314.

Hastie, R. og Dawes, R. M. (2010) *Rational Choice in an Uncertain Worlds: The Psychology of Judgment and Decision Making*. 2. utg. Los Angeles: SAGE.

Heath, S. B. (1983) *Ways with Words : Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hodgson, J. mfl. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr. 3/2010. Bodø: Nordlandsforskning

Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012) *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.

Kunnskapsløftets kompetansemål i samfunnsfag (ingen dato). Tilgjengelig på: https://kosmos.portfolio.no/read_container/de7f486b-c51d-4eab-956b-e212ab17b995 (Åpnet: 5. mai 2019).

Lim, C. P. og Chai, C. S. (2008) «Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons», *British Journal of Educational Technology*, 39(5), s. 807–828.

Meld.St nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fonyelse av Kunnskapsløftet*.

Mikkelsen, R. (red.) (2006) *Cappelens atlas ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.

Moje, E. B. (2007) «Developing Socially Just Subject-Matter Instruction : A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching», *Review of Research in Education*, 31, s. 1–44. doi: 10.3102/0091732X07300046.

Moje, E. B. (2015) «Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners», *Harvard Educational Review*, 85(2). doi: 10.1007/BF02770787.

Møller, J., Prøitz, T. S. og Aasen, P. (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP

Nomedal, J. H. (2006) *Kosmos 8 : samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget.

Norman, P. (2011) «Planning for What Kind of Teaching», *Teacher Education Quarterly, Summer 2011* s. 49–68.

Øgreid, A. K. og Hertzberg, F. (2009) «Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases», *Argumentation*, 23(4), s. 451–468.

HVORDAN HAR DIDAKTISKE DILEMMA I UNDERVISNINGSPPLANLEGGING
KONSEKVENSER FOR LITERACY-PRAKSIS? – ET EKSEMPEL FRA ET GEOGRAFIEMNE I
UNGDOMSSKOLENS SAMFUNNSFAG

Hanne Egenæs Staurseth

- Ottesen, E. og Møller, J. (2010) *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Rapport 37/2010. Oslo: NIFU STEP
- Overrein, P. og Smidt, J. (2009) «Skriving i samfunnsfag i videregående skole - på vei mot samfunnsfaglige fagtekster?», i Vatn, G. Å., Folkvord, I., og Smidt, J. (red.) *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 95–126.
- Sawyer, R. K. (2011) «What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation», i Sawyer, Robert Keith (red.) *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press, s. 1–26.
- Schneps, M. (1994) *A private universe» teacher's guide*. Washington, DC: The Corporation for Public Broadcasting.
- Scribner, S. og Cole, M. (1973) «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education», *Science*, 182(4112), s. 553–559. doi: 10.1126/science.182.4112.553.
- Shanahan, T. og Shanahan, C. (2008) «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy», *Harvard Educational review*, 78(1), s. 40–61.
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (2010) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag.
- Smidt, J. (red.) (2010) *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Spear-Swerling, L. og Zibulsky, J. (2014) «Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning», *Reading and Writing*, 27(8), s. 1353–1378. doi: 10.1007/s11145-013-9491-y.
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Staurseth, H. E. (2018) «Geoliteracy i ungdomsskolen: Hvordan legger en ungdomsskolelærer til rette for lesing av grafiske representasjoner i geografi?», *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), s. 81–102. doi: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.687>.
- Street, B. V (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tverbakk, M. L. R. (2018) *Læreres lesedidaktiske praksiser En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet*. Doktorgradsavhandling. Nord universitet.
- Wiggins, G. og McTighe, J. (2005) *Understanding by Design*. 2. utg. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Vedlegg 1: Emnet «Natur vs Samfunn» slik det ble gjennomført

Tabell 1 viser en forenklet oversikt over de gjennomførte timene og hvilke hovedaktiviteter som fant sted, samt hvilke læringsmål undervisningen er knyttet til.

TABELL 1:

Oversikt over timene i emnet

Delmål	Time	Fag og hovedaktivitet i timen
Skal kunne fortelle om særtrekk for de fire ulike klimasonene, og skal kunne plassere disse på et verdenskart.	0	<u>Samfunnsfag</u> (Siste time i forrige emne om kart): Lærer innleitet emnet med et Urix-klipp fordi han hadde tid til overs på slutten av timen. Jeg var ikke til stede.
	1	<u>Samfunnsfag</u> Jordas fire klimasoner blir presentert.
	2	«Norsk» ¹ (fortsetter pga. avbrudd timen før) Elevene tegner klimasonekart (se Staurseth, 2018 for inngående analyse).
Skal kunne forklare <i>hvorfor</i> det finnes klimasoner.	3	<u>Samfunnsfag</u> Begrepstest av klimasoner til egenvurdering.
		Introduksjon og arbeid med klimadiagram (se Staurseth, 2018 for inngående analyse)
	4	<u>Samfunnsfag</u> Begrepstest av klimasoner, leveres til lærer. Treningsoppgaver i å lese atlas med temakart og diagram. Oppgavene gir innblikk i alle verdensdelene
	5	<u>Samfunnsfag</u> Gjennomgår begrepstest. Elevene lager PowerPoint-presentasjoner om hver sin klimasone i hver sin verdensdel.
Skal kunne knytte klimasoner til detaljerte kunnskaper om hver verdensdel.	6	<u>Samfunnsfag</u> 5 grupper presenterer PowerPoint.
	7	<u>Samfunnsfag</u> 2 grupper presenterer PowerPoint.
Skal kunne fortelle om naturgrunnlaget på jorda, med vekt på vind, vær, vann og klima		Lærer forklarer hvordan vær og vind oppstår ved å tegne klimasoner og vindsystemet på sørlige halvkule. Elevene tegner tilsvarende på nordlige halvkule.

¹ De to norsktimene som er markert med «», er norsktimer som lærer plutselig anvender til rent samfunnsfaglig innhold. Timene er rett etter samfunnsfagstimene som de er en fortsettelse av.

HVORDAN HAR DIDAKTISKE DILEMMA I UNDERVISNINGSPLANLEGGING
 KONSEKVENSER FOR LITERACY-PRAKSIS? – ET EKSEMPEL FRA ET GEOGRAFIEMNE I
 UNGDOMSSKOLENS SAMFUNNSFAG

Hanne Egenæs Staurseth

	8	« <u>Norsk</u> » Lærer blir usikker på hva elevene forstod i forrige time og tar en spontan «Hva lærte du nå?»-test før norskundervisningen begynner. Jeg var ikke til stede denne timen, men har mottatt alle testene med lærerens kommentarer».
Kan forklare hva drivhuseffekten er.	9	<u>Samfunnsfag</u> Gjennomgang av testen Elevene arbeider gruppevis med testen, som forberedelse til fagsamtale. Film: «En ubehagelig sannhet»
	10	<u>Norsk</u> Film: «En ubehagelig sannhet»
Skal kunne drøfte hvordan mennesket kan påvirke naturen	11	<u>Norsk</u> Klassesamtale om retorikken i enkelte filmklipp. Elevene skriver filmanalyse.
	12	<u>Samfunnsfag</u> Stasjonsundervisning: oppgaver om klimadiagram og vannets kretsløp, tekster og filmsnutter som problematiserer klimaproblematikken, samt sorteringsoppgave: hva kan bremse og forsterke drivhuseffekten.
	13	<u>Norsk</u> Får modellert og starter på skriveprosess: idémyldring og sortering av ideer
	14	<u>Norsk</u> Omgjør felles disposisjon for drøftende artikkel til en spesifikk for tematikken.
	15	<u>Samfunnsfag</u> Ser filmsnutter og leser tekster om regnskog og avskoging, samt om fornybar energi.
	16	<u>Norsk</u> Sorterer informasjon i hvorfor dette er et mål, hvordan lykkes og hva kan stå i veien. Lager korte avsnitt, som kan inngå i artikkelen.
	17/ 18	<u>Samfunnsfag</u> og <u>norsk</u> : I klasserom/datarom: Elevene velger hvilke to arbeid de vil levere til sommervurdering i samfunnsfag og norsk, begrunner valg og forbedrer arbeidene. Elevene blir tatt ut gruppevis til å ha fagsamtale.