

Skriving som kunnskapstilegnelse og skrijving for å synliggjøre kunnskap

I innledningsteksten til læreplanen i samfunnsfag kommer det fram at formålet med faget blant annet er at elevene skal lære å tenke kritisk og perspektivrikt om ulike samfunnsspørsmål.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 14.09.2015

Å ta i bruk skrijving som redskap kan være nyttig for å utvikle kritisk og selvstendig tenking i samfunnsfag. I tillegg er skrijving et viktig strukturingsverktøy for presentasjon av samfunnsfaglig kunnskap.

De grunnleggende ferdighetene lesing, skrijving, regning, å kunne uttrykke seg muntlig og å kunne ta i bruk digitale verktøy, ble med Læreplanverket for Kunnskapsløftet løftet fram som sentrale i arbeid med alle fag. Evalueringer av Kunnskapsløftet indikerte imidlertid at de grunnleggende ferdighetene ikke var fullt ut forstått i skolen (se for eksempel Møller m.fl., 2009 eller Ottesen & Møller, 2010).

I 2013 ble læreplanene for de fem fellesfagene samfunnsfag, engelsk, norsk, matematikk og naturfag revidert blant annet for å tydeliggjøre utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i fagene.

Tydeliggjøringen innebar blant annet at vi fikk et nytt hovedområde i samfunnsfag, Utforskeren, der de grunnleggende ferdighetene samt metodikk, strategi og kildekritikk i faget ble løftet fram.

Utforskeren griper inn i de andre hovedområdene i faget, og det er meningen at man skal arbeide med kompetansemålene under dette hovedområdet sammen med kompetansemål fra andre hovedområder.

Hva er skrijving i samfunnsfag?

Når elevene skal lære å skrive på samfunnsfagets premisser, er det viktig at samfunnsfagslæreren er bevisst på hva som kjennetegner skrijving i samfunnsfag. I den oppdaterte beskrivelsen av skrijving i samfunnsfag i den reviderte læreplanen står det:

«Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdiar i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg. Evne til å vurdere og gjennomarbeide eigne tekstar er òg ein del av ferdigheita. Utvikling av skriveferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå å formulere enkle faktasetningar og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisingar. Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekkje grunngjevne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen.» (LK-06)

I læreplanen framheves det at elevene skal kunne uttrykke, begrunne og argumentere for standpunkter, formidle og dele kunnskap skriftlig. På ungdomstrinnet stilles økte krav til refleksjon, større forståelse for årsakssammenhenger og til presis bruk av fagbegrep. I tillegg spesifiseres det at elevene skal kunne arbeide hensiktsmessig og etterrettelig med kilder og presentere resultat av samfunnsfaglige undersøkelser skriftlig. Samfunnsfag dekker mange ulike samfunnsvitenskapelige og historisk-filosofiske disipliner. Dette innebærer at faget favner et bredt spekter av teksttyper og teksttradisjoner.

Tradisjonelt er læreboka den viktigste kilden til kunnskap, men i tillegg møter elevene andre fagbøker og fagartikler, oppslagsverk, rapporter, ulike meningsytringer, sammendrag, partiprogram, samt ulike skjønnlitterære verk. Selv om disse teksttypene (til dels) er svært ulike, er det likevel et kjennetegn for mange av dem at de er sammensatte tekster som inneholder flere meningsbærende elementer – for eksempel bilder, grafiske framstillinger, tabeller, tidslinjer, faktabokser og kart.

Det multimodale aspektet er enda tydeligere i digitale samfunnsfaglige tekster, noe som krever at samfunnsfaglæreren i tillegg til å være skriveopplærer også må lære elevene hvordan disse tekstene kan leses.

Det brede spekteret av teksttyper og teksttradisjoner i samfunnsfag utgjør en utfordring for samfunnsfagslæreren som skriveopplærer. Det kan derfor lønne seg å avgrense skriveopplæringen i samfunnsfag til teksttypene leserinnlegg, kronikker og fagartikler (Overrein & Madsen, 2014).

Når elevene får lengre skriveoppgaver, som for eksempel det å skrive en fagartikkel, trenger de tydelig og eksplisitt opplæring i hvordan denne teksttypen skal skrives. Gjennom å skrive fagartikler kan en kombinere mange av læreplanmålene fra Utforskeren med kompetansemål fra de andre hovedområdene i samfunnsfag. Skrivningen vil dermed gi elevene innføring i samfunnsfaglig tenkning, metode, kildearbeid og referanseteknikk. Det er samfunnsfagslæreren som kjenner samfunnsfagets tekstkulturer best og som derfor er best rustet til å gi elevene eksplisitt skriveopplæring på fagets premisser.

Når elevene skal skrive fagartikler i samfunnsfag der de utforsker et emnet innenfor ett av de tre

hovedområdene *samfunnskunnskap*, *geografi* eller *historie*, er det viktig å gi avgrensede oppgaver der hensikten med teksten er tydeliggjort. I tillegg bør oppgavene invitere til å bruke et akademisk språk med presis bruk av fagbegreper.

Strukturen i samfunnsfaglige artikler kjennetegnes ofte av en tredelt oppbygning med innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen introduseres gjerne en problemstilling som utforskes i hoveddelen med støtte i ulike kilder eller egne undersøkelser. Hoveddelen struktureres gjerne med tematiske avsnitt eller underkapitler. I avslutningen presenteres konklusjonen på problemstillingen.

For å synliggjøre for elevene hvordan en samfunnsfaglig tekst kan bygges opp, kan det være hensiktsmessig å gi elevene konkrete rammer for inndelingen av tematiske avsnitt. I tabellen under følger noen forslag til hvordan elever kan strukturere artikler i de ulike hovedområdene i samfunnsfag:

Hvordan samfunnsfaglige artikler kan struktureres

Hovedområde - historie

Artikkeltype	Utviklingsforløp	Sammenligning
Første avsnitt: Innledning	Presentasjon og problemstilling	Presentasjon og problemstilling
Andre avsnitt: Tema	Bakenforliggende årsaker	Historisk situasjon A
Tredje avsnitt: Tema	Utløsende årsaker	Historisk situasjon B
Fjerde avsnitt: Tema	Virkninger	Likheter og forskjeller
Femte avsnitt: Avslutning	Oppsummering og konklusjon	Oppsummering og konklusjon

Hovedområde - geografi

Artikkeltype	Sammenligning
Første avsnitt: Innledning	Presentasjon og problemstilling
Andre avsnitt: Tema	Case A
Tredje avsnitt: Tema	Case B
Fjerde avsnitt: Tema	Likheter og forskjeller
Femte avsnitt: Avslutning	Oppsummering og konklusjon

Hovedområde Samfunnskunnskap

Artikkeltype	Argumentasjon	Drøfting	Undersøkelse
Første avsnitt: Innledning	Presentasjon og problemstilling	Presentasjon og problemstilling	Presentasjon og problemstilling
Andre avsnitt: Tema	For det første ...	For	Hypotese, teori og metode
Tredje avsnitt: Tema	For det andre ...	Mot	Datamateriale
Fjerde avsnitt: Tema	Til sist ...	Vurdering av argumentene	Analyse av datamaterialet
Femte avsnitt: Avslutning	Oppsummering og konklusjon	Oppsummering og konklusjon	Oppsummering og konklusjon

Forslagene baserer seg løst på det som i amerikansk skrivepedagogikk blir omtalt som *five paragraph essay* (se for eksempel Flyum & Hertzberg, 2011). Målet med forslagene er imidlertid ikke å tvinge elevene inn i et format der de benytter akkurat fem avsnitt, men å gi dem støtte til å strukturere teksten i naturlige tematiske avsnitt. De foreslåtte artikkeltypene er bare noen av mange muligheter. Det kan være like hensiktsmessig å skrive argumenterende og drøftende artikler i historie som i samfunnskunnskap eller skrive undersøkende artikler i geografi. Flere av oppgavene kan være mer naturlig å besvare over fire eller seks avsnitt enn akkurat fem. Derfor må en passe på å ikke bruke slike rammer på en rigid måte, men tilpasse teksten til den enkelte skrivesituasjonen. Formen må ikke bli en tvangstrøye, men heller et verktøy i skriveprosessen.

[Her kan du lese mer om rammer for skrivning](#)

Hvordan kan lærere jobbe med skrivning i samfunnsfag?

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse. (NOU 2014:7, 35)

Det fireårige forskningsprosjektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006-2010) hadde som mål «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagkompetanse hos nåtidige og fremtidige lærere i forhold til skrivning i flere fag» (Smidt, 2011, s. 12). Forskerne ønsket å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skrivning lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barn og unges utvikling av

skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag (Smidt, 2010). SKRIV-prosjektet avslørte at det foregikk mye fragmentert skrivning i skolen, og at mange lærebøker har en stor andel spørsmål/svar-oppgaver som ikke inviterer til dybdelæring. Hvordan kan vi så sikre at skrivning blir brukt på en mer hensiktsmessig måte i faget?

Skriving i samfunnsfag kan gjerne deles i småskrivning og større skriveprosjekter. Det er ikke gjennomførbart å skrive tradisjonelle fagartikler om alle emner man skal innom i de ulike hovedområdene i samfunnsfag. Samtidig er typiske kapitteoppsummeringer med spørsmål og svar (som i lærebøkene) ofte hverken egnet for å utvikle skriveferdigheter eller fagkunnskaper i faget. Et godt alternativ kan derfor være å legge til rette for småskrivning der elevene må omformulere fagstoffet med egne ord, som for eksempel ved å skrive sammendrag. En stor metastudie over undersøkelser som måler effekt i skriveopplæringen, *Writing Next*, løfter fram å skrive sammendrag som en svært effektiv metode for å utvikle skriveferdigheter særlig hos lavtpresterende elever (Graham & Perin, 2007). En annen småskrivingsoppgave som sikrer at elevene formulerer fagstoffet med egne ord, er oppgaver der elevene arbeider med å definere begreper.

Det kan også være formålstjenlig å jobbe med et tema over tid, tørre å gå i dybden, skrive fram kunnskap i faget – rett og slett legge til rette for større skrivearbeid. I boka *Skrive for å lære* sier skriveforskerne Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) at «stikkord og setningsbrokker er hensiktsmessig når vi skal få ned mange ideer raskest mulig» (s. 62), men samtidig kan vi få tilgang til nye tanker dersom vi formulerer setningen fullt ut. Skrivning hjelper elevene til både å se nye sammenhenger og å avsløre manglende sammenheng og forståelse. Derfor er skrivning en viktig læringsstrategi. Å la elevene arbeide med en lengre fagartikkel i hvert av fagets hovedområder vil støtte elevenes læring i faget. Dersom en allerede under årsplanleggingen bestemmer hvilke emner elevene skal skrive om, kan en sikre seg at ambisjonen om en lengre skriveoppgave innenfor hvert av fagets tre hovedområder ivaretas.

Skal elevene mestre å skrive gode tekster i samfunnsfag, er de avhengige av eksplisitt skriveopplæring der læreren leder dem gjennom skriveprosessene.

En sentral del av den eksplisitte skriveopplæringen vil være å vise fram gode modelltekster. Det er samfunnsfagslæreren som sitter på fagekspertisen i sitt fag, og det er dermed samfunnsfagslæreren som best kan drive skriveopplæring i sitt fag.

Fagskriving som en prosess med samfunnsfagslæreren som skrivelærer

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998-2001. Dette er den mest omfattende studien av norske elevers skrivekompetanse etter grunnskolen. Studien avslørte blant annet at norske elever er langt bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn sakpregede tekster (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005). Noe av grunnen kan være at elevene gjennom skoleløpet har fått mer eksplisitt undervisning i skjønnlitterær skrivning enn fagskriving. Elevene har kanskje også møtt flere skjønnlitterære modelltekster enn sakpregede tekster. Derfor er det viktig at samfunnsfagslæreren legger til rette for målrettet og tydelig undervisning. Dette innebærer blant annet å analysere og dekonstruere fagspesifikke modelltekster og å synliggjøre den faglige skriveprosessen for

elevene. Det kan være et godt pedagogisk grep å dele inn skriveprosessen i faser som for eksempel førskrivefase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase. Slik kan læreren lede elevene gjennom de ulike skriveprosessene og samtidig hjelpe elevene til å utvikle gode skrivestrategier. Vurdering bør gis underveis i tråd med prinsipper for god underveisvurdering.

Prinsipper for god underveisvurdering

Gode skriveoppgaver i samfunnsfag inviterer elevene til kunnskapsutvikling samtidig som de lærer seg å skrive på en faglig relevant måte. Formålet med skrivingen må være tydeliggjort på forhånd. Elevene må vite hvem de skriver for, hva teksten skal brukes til og hvordan teksten skal vurderes. Det er viktig at elevene forstår premissene for oppgaven, og det er læreren som må hjelpe elevene med denne avkodingen av samfunnsfaglige skriveoppgaver.

Når elevene utforsker faginnholdet gjennom å ha større skriveprosjekter i samfunnsfag, kan de oppnå dypere forståelse for faget samtidig som de lærer å skrive de samfunnsfaglige tekstene. Gjennom lengre skriveprosesser, der samfunnsfaglæreren veileder elevene gjennom hele prosessen og gir dem gode rammer for skrivinga, vil elevene kunne utvikle dypere forståelse i faget.

Eksempel på skriverammer og modelltekster

Kildearbeid

Å skrive samfunnsfaglige tekster krever bevissthet rundt kildebruk. Derfor er det viktig at skriveopplæringen i samfunnsfag øver elevene i hensiktsmessig, kritisk og etterrettelig bruk av kilder. En sammenlikning av læreplaner i fem land pekte på at den norske læreplanen i samfunnsfag la mindre vekt på kildekritikk, historiebruk og historiebevissthet enn planene i andre land (Udir, 2011). Kildearbeid var derfor et av områdene som ble tydeliggjort i det nye hovedområdet *Utforskeren*. Blant annet heter det i kompetansemålene etter tiende trinn at elevene skal kunne

reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene (LK06)

De skal også kunne

skrive samfunnsfaglege tekstar med presis bruk av fagomgrep, grunngeevne konklusjonar og kjeldetilvisingar» (LK06)

ETOS-modellen for kildearbeid er utarbeidet ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning og kan være en nyttig modell å bruke i arbeid med kilder. Modellen er inspirert av SMART-modellen (Overrein & Madsen, 2014) og TONE-modellen (NTNU, 2011). Det er viktig at læreren synliggjør for elevene hvordan ulike kilder tas i bruk og refereres til i en tekst, og at lærer og elever sammen oppøver et kritisk blikk på kildene som benyttes. ETOS-modellen stiller fire grunnleggende spørsmål elevene bør stille seg selv i møtet med enhver tekst, både i skolesammenheng og i hverdagen: *Er kilden jeg skal bruke egnet til formålet? Er den troverdig? Er*

kilden oppdatert? Og til sist, finner jeg flere kilder som samsvarer med kilden min? Det er ikke nødvendigvis negativt at kilder er mindre troverdige eller ikke i samsvar med andre kilder. Med et bevisst og reflektert forhold til kildearbeid kan alle typer kilder inneholde informasjon som kan brukes i samfunnsfaglig skriving. På denne måten oppøver elevene kildekritisk tenking som de vil få bruk for i møte med samfunnet utenfor skolen.

Litteratur

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.

Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2014). *NOU 2014:7: Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.

Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.) (2009). Kunnskapsløftet - tung bær å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Delrapport 2 Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.

NTNU (2011). *Kildekritikk*. Hentet 20. januar 2015 <http://www.ntnu.no/viko/kildekritikk/oppsummering>

Ottesen, E. & Møller, J. (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo (Vol. 37/2010) Oslo: NIFU STEP

Overrein & Madsen (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Smidt, J., Solheim, R., Aasen, A. J., (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*.

Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: two Norwegian cases. *Argumentation* nr. 23, s. 451-468.

