



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lesing i samfunnsfag

Hvordan kan man arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag for å styrke undervisningen?

—

André Karlsen og Dag-Tore Nilsen

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn mai 2017



Sammendrag

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i problemstillingen ”Hvordan kan man arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag for å styrke undervisningen?” For å forsøke å svare på dette spørsmålet laget vi tre utdypende forskningsspørsmål som tar for seg hvordan fokus på lesing som grunnleggende ferdighet påvirker samfunnsfagundervisningen, hvilke elementer ved lesing man bør ta hensyn til for å styrke samfunnsfagundervisningen og hvordan man kan arbeide med lesing i samfunnsfag med elever med spesielle utfordringer som for eksempel fremmedspråklighet.

I undersøkelsen er det benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode, gjennom intervju og spørreskjema. Empirien fra undersøkelsene ble behandlet og foretatt analyse av for å se etter interessante funn.

Gjennom vår analyse fant vi ut at det er mange ulike faktorer som spiller inn på lærernes didaktiske valg i forhold til arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Det viste seg også at mange lærere la stor vekt på ulike lesestrategier, for å øke elevenes lesemotivasjon og læringsutbytte av lesingen av samfunnsfaglige tekster. Studien ga også interessante funn i forbindelse med lesing og tilpasset opplæring, der lærerne beskrev arbeid med fremmedspråklighet, lærevansker og motivasjonsmangel.

Forord

En flott og lærerik prosess er nå over.

Takk til veileder Tove Leming for god hjelp og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

Vil også takke medstudentene Ulf, Anders, Håvard, Jørgen og Håkon for gode diskusjoner rundt oppgavene i løpet av semesteret.

Til slutt vil vi rette en stor takk til alle informantene som deltok i prosjektet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema	1
1.2	Utdypning av forskningsspørsmål	2
1.2.1	Hvordan kan fokus på lesing som grunnleggende ferdighet påvirke samfunnsfagundervisningen?	2
1.2.2	Hvilke elementer ved lesing bør man ta hensyn til for å styrke samfunnsfagundervisningen?	2
1.2.3	Hvordan kan man som lærer arbeide med lesing i samfunnsfagundervisningen med elever med spesielle utfordringer?	2
1.3	Bakgrunn for prosjektet	3
1.4	Bakgrunnen for innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene	3
2	Teoretiske perspektiver og annen forskning	6
2.1	Lesing som grunnleggende ferdighet	6
2.2	Begreper knyttet til grunnleggende ferdigheter og leseferdigheten	7
2.2.1	Literacy	7
2.2.2	Multimodale tekster	8
2.2.3	Første og andre leseopplæringa	8
2.3	Lesemotivasjon	9
2.4	Ulike lesestrategier	11
2.5	Lesing i samfunnsfag	12
2.5.1	Hvilke aspekter ved lesing skal vektlegges i samfunnsfag	13
2.5.2	Elevers møte med fagteksten	14
2.5.3	Hvordan kommer lesing til uttrykk i kompetansemålene i samfunnsfag	16
2.5.4	Begrepsforståelse i samfunnsfag	17
2.5.5	Skjønnlitterære tekster i samfunnsfag	18
2.6	Tilpasset opplæring	21

2.6.1	Tilpasset opplæring i samfunnsfag	21
2.6.2	Minoriteter og fagtekster.....	21
3	Metode	23
3.1	Forskningsdesign	23
3.2	Datainnsamlingsprosessen	23
3.2.1	Semistrukturert spørreundersøkelse.....	24
3.2.2	Semistrukturert intervju	25
3.2.3	Transkribering.....	26
3.3	Geografiske forutsetninger for utvalg.....	27
3.4	Datas validitet og reliabilitet.....	27
3.5	Analytisk metode	28
3.5.1	Spørreundersøkelse.....	28
3.5.2	Intervju.....	28
3.6	Etiske overveielser	28
4	Analyse	30
4.1	Resultater fra spørreundersøkelsen.....	30
4.1.1	Leseferdigheten er viktig for samfunnsfag	31
4.1.2	Lesestrategier	33
4.1.3	Lesemotivasjon	35
4.1.4	Leseforståelse.....	36
4.1.5	Tilpasset opplæring.....	38
4.1.6	Skjønnlitterære tekster	40
4.1.7	Sammenfatning av resultatene fra spørreundersøkelsen.....	41
4.2	Presentasjon av funn i intervju med nøkkelpersoner	42
4.2.1	Leseferdigheten som utviklingsarbeid	42
4.2.2	Samfunnsfaglærere er også leselærere.....	45
4.2.3	Holdninger til utviklingsarbeid.....	48

4.2.4	Lesing og tilpasset opplæring	50
4.2.5	Annet.....	53
5	Diskusjon	55
5.1	Hvordan kan fokus på lesing som grunnleggende ferdighet påvirke samfunnsfagundervisningen?.....	55
5.2	Hvilke elementer ved lesing bør man ta hensyn til for å styrke samfunnsfagundervisningen?.....	57
5.3	Hvordan kan man som lærer arbeide med lesing i samfunnsfagundervisningen med elever med spesielle utfordringer?	59
6	Avslutning.....	60
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	60
6.2	Videre forskning	61
	Referanseliste.....	62
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse	66
	Vedlegg 2: Intervjuguide	69
	Vedlegg 3: Mail til rektorer	70

Tabelliste

Tabell 1	12
----------------	----

Figurliste

Figur 1	30
Figur 2.....	32

1 Innledning

Lesing i sin vide betydning brukes i de aller fleste hverdagslige situasjonene i dag, dette kan være alt fra å lese skilt og handlelister til å forstå mer komplekse fagtekster. Med dette tatt i betraktning har det blitt et behov å kunne lese for å fungere i samfunnet vi lever i. Det å lære seg å lese blir på grunn av dette ofte sett på som en av de viktigste ferdighetene å tilegne seg for barn i Norge i dag, noe som igjen har ført til at lesing har fått en naturlig plass i skolen. Lærere må forholde seg til at mye av informasjonen og kunnskapen elevene innhenter skjer gjennom lesing, og må ta hensyn til dette når de forbereder undervisningen. I de senere årene har fokuset på lesing økt gjennom innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene, og det er her fokuset for vår masteroppgave ligger. Som fremtidige samfunnsfaglærere ønsker vi å forske på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag.

1.1 Tema

Temaet for denne oppgaven er lesing i samfunnsfag. Lesing ble introdusert som en av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom Læreplanverket for kunnskapsløftet, også kalt LK06. I tillegg til lesing, innebar dette altså også fire andre ferdigheter som blir betegnet som grunnleggende; regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Med begrepet ”grunnleggende ferdigheter” og LK06 følger også et rammeverk som definerer disse. I tillegg er det også igangsatt et nasjonalt satsingsprogram som kalles ”Ungdomstrinn i utvikling”. Dette satsingsprogrammet skal støtte opp om lokalt utviklingsarbeid i blant annet lesing, skriving og regning.

I forbindelse med lesing som grunnleggende ferdighet er det også verdt å se nærmere på bakgrunnen for innføringen av disse i skolen. Regjeringen uttrykker gjennom St. meld. 030 (2003-2004) at norsk skole har svakheter i grunnopplæringen når det kommer til læringsutbytte. Dette kom blant annet frem gjennom norsk skoles deltakelse i internasjonale undersøkelser. Gjennom stortingsmeldinger kommer det frem at løsningen på dette problemet kunne være å fokusere på det vi i dag kaller de fem grunnleggende ferdighetene. Begrepet *grunnleggende ferdigheter* vil derfor være en overordnet tematikk for denne oppgaven.

Med fokuset på lesing, og de grunnleggende ferdighetene generelt, fulgte det et nytt ansvar på lærere uavhengig av hvilket fag de underviser i. Dette var også ett av de viktigste punktene i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i skolen. Lesing skal utvikles på de forskjellige fagenes premisser (Løvland, 2012, s. 81). Det kan tenkes at samfunnsfag særlig berøres av dette, da det i stor grad er et fag som dreier seg om fagtekster og annen informasjon som

tilegnes gjennom lesing. Vi har derfor falt på et forskningsspørsmål knyttet til dette som vi mener er svært interessant:

Hvordan kan man arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag for å styrke undervisningen?

1.2 Utdypning av forskningsspørsmål

Et forskningsspørsmål knyttet til denne tematikken bringer med seg mange interessante vinklinger og nyanser. For å spisse tematikken, og støtte opp under problemstillingen vår, har vi derfor valgt å utforme noen forskningsspørsmål vi mener er relevante for denne oppgaven. Disse forskningsspørsmålene skal være med på å gi et mer helhetlig bilde av hvordan det er for lærere å jobbe med lesing i samfunnsfagundervisningen, og vil derfor ta for seg noen mer konkrete utfordringer i samfunnsfaglærerens arbeid.

1.2.1 Hvordan kan fokus på lesing som grunnleggende ferdighet påvirke samfunnsfagundervisningen?

Arbeid med grunnleggende ferdigheter, gjerne iverksatt gjennom gang av skoleledelsen, vil være med på å påvirke lærerne på en eller annen måte. Gjennom dette spørsmålet ønsker vi å se nærmere på hvilke elementer av samfunnsfagundervisningen som påvirkes, og i hvilken grad. Vi håper også å kunne få svar på hvorvidt lærerne noen gang føler seg presset til å inkludere leseundervisning i timene sine, og lurert i den forbindelse også på om et overordnet fokus på leseferdigheten kan gå på bekostning av lærernes didaktiske frihet.

1.2.2 Hvilke elementer ved lesing bør man ta hensyn til for å styrke samfunnsfagundervisningen?

For å utvikle leseferdigheten vil elever, lærere og skoleledere måtte ha kjennskap til hvilke faktorer ved lesing som er avgjørende for elevens læringsutbytte. Vi håper derfor at dette forskningsspørsmålet kan være med på å besvare hvilke aspekter ved lesing lærere kan vektlegge for å styrke elevenes leseutvikling i samfunnsfag.

1.2.3 Hvordan kan man som lærer arbeide med lesing i samfunnsfagundervisningen med elever med spesielle utfordringer?

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsker vi å få et innblikk i hvordan lærere stiller seg i forhold til leseundervisning og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en viktig del av lærerens arbeidshverdag, og er relevant for alle klasser til en viss grad. Noen trenger utfordringer i forhold til nivå, mens andre trenger litt ekstra tilrettelegging. Når det kommer til

fremmedspråklighet, er også dette noe som blir stadig mer aktuelt i den norske skolen. For enkelte elever kan det derfor være utfordringer knyttet til arbeid med norske tekster i ulike former.

1.3 Bakgrunn for prosjektet

En av våre viktigste faktorer for motivasjon til dette prosjektet er vårt ønske om å utvikle oss som lærere i samfunnsfag, som er vårt hovedfag. I møte med elevenes hverdag på skolen må arbeidet med lesing avgjørende for at elevene skal lykkes. Samfunnsfagundervisningen spesielt dreier seg også i stor grad om fagtekster, fakta og andre fremstillinger som for eksempel tabeller og grafer. Dette er teksttyper som krever leseforståelse og lesestrategier for å dras nytte av. Gjennom vårt praksisarbeid har vi også sett at mange elever mangler nettopp disse strategiene for lesing noe som fører til at det ofte kan bli vanskelig for disse elevene å arbeide med fagtekster med mye informasjon. Med håp om å kunne styrke leseforståelsen for disse elevene, samt videreutvikle allerede sterke elever, ønsker vi derfor å se nærmere på hvordan man kan arbeide med lesing på en god måte i samfunnsfagundervisningen.

I tillegg til dette har vi begge jobbet med oppgaver knyttet til grunnleggende ferdigheter tidligere. Tematikken har vist seg som svært interessant, særlig i forbindelse med samfunnsfagdidaktikken, men også på generell basis. Blant annet er det interessant å se nærmere på hvorfor de grunnleggende ferdighetene ble implementert i den norske skolen, og hvordan dette skal gjennomføres i praksis. For en samfunnsfaglærer vil det alltid være en balansegang mellom arbeidet med å utvikle de grunnleggende ferdighetene og arbeidet med fagstoff.

1.4 Bakgrunnen for innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene

Vi ønsker å se nærmere på hvilke motiver som lå bak innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Det er flere viktige momenter som gjør akkurat dette temaet interessant, for eksempel vil vi se nærmere på hvordan store internasjonale organisasjoner kan være med på å påvirke retningen norsk utdanningspolitikk tar. Det vil også være viktig å fokusere litt på de politiske prosessene som kommer til uttrykk gjennom diverse stortingsmeldinger om temaet *grunnleggende ferdigheter*. Vi mener at et innblikk som dette vil kunne gi et godt bakteppe til vår problemstilling, siden fokuset på leseferdigheter er en del av norsk skoles satsing på basisferdigheter.

En av drivkreftene bak innføringen av grunnleggende ferdigheter kan spores helt tilbake til OECD¹, og deres program DeSeCo² fra 2005. Nordbakke (2014, s. 110) skriver at årsaken til at DeSeCo-programmet nevnes i sammenheng med grunnleggende ferdigheter er at grunnleggende ferdigheter igjen henger tett sammen med begrepet ”literacy”. Dette er et begrep vi skal se nærmere på senere i teksten. OECD’s påvirkning på norsk skoles fokus på grunnleggende ferdigheter kommer til uttrykk gjennom st. meld. 030 (2003-2004, s. 8). Denne stortingsmeldingen baserer seg i stor grad på OECD’s egen undersøkelse, PISA³, og skriver følgende: ”Kunnskapen om den norske skolen har aldri vært bedre. I løpet av de siste årene er det blitt gjennomført en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser som har bidratt til å synliggjøre kvaliteter i den norske skolen, men som også har pekt på en rekke utfordringer ... likevel viser undersøkelser at en uforholdsmessig stor gruppe elever ikke tilegner seg helt nødvendige, grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen.” Vi kan her se hvordan PISA-tester peker på utfordringer ved norsk skole og hvordan den daværende regjeringen tok disse resultatene til etterretning. Regjeringen brukte resultatene til å utforme satsingsområder for skolen, de vil bygge på det som allerede er bra, men samtidig øke innsatsen på områder som bør forbedres, i dette tilfellet elevenes grunnleggende ferdigheter.

Når det kommer til lesing og norsk skoles satsing på dette feltet viser også Astrid Roe til PISA-testen, men samtidig også til en annen lesetest som heter PIRLS, (2012, s. 103). PIRLS står for Progress in Reading Literacy Study, og er en internasjonal leseundersøkelse som også har vært en av de sentrale testene som ligger til grunn for innføringen av lesing som grunnleggende ferdigheter. Videre skriver Roe (2012, s 103) at utviklingen har gått fra at lesing før var ensbetydende med spesialundervisning på mellomtrinnet og oppover, i motsetning til hvordan lesing har fått plass i norsk skole i dag, altså som et fokusområde som skal dekkes av alle fag. Resultatene fra disse undersøkelsene fra tidlig på 2000-tallet viste at norske elever på slutten av 10. trinn presterte nært OECD-gjennomsnittet. Dette gjenspeilet seg også i testene fra PIRLS for 4. og 5. års, da resultatene her var tilnærmet likt det internasjonale gjennomsnittet.

¹ The Organisation for Economic Co-operation and Development

² The Definition and Selection of Key Competencies

³ Programme for International Student Assessment

Vi kan på mange måter se at internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS i stor grad blir lagt til grunn i debattene rundt hvilken retning norsk skole skal ta. Det er særlig st. meld. 030 som brukes i forbindelse med innføringen av de grunnleggende ferdighetene, og vi har tidligere i kapittelet nevnt hvordan denne stortingsmeldingen aktivt bruker disse testene i argumentene for innføringen av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg til dette fokuseres det også på evalueringen som ble gjort i etterkant av L97. Denne evalueringen peker på at norsk skole ikke presterer som forventet sett opp mot ressursene vi bruker på skolen. Dette gjenspeiles i St. meld. 030 (2003-2004, s. 7) som innleder med å skrive om Norges gode forutsetninger for å skape en god skole. Det pekes blant annet på økonomi, små sosiale forskjeller, skolens tilgjengelighet for alle og en høyt utdannet befolkning. Det skrives også at den politiske enigheten om målene for norsk skole virker styrkende. På tross av dette, settes det fokus på at internasjonal forskning, i tråd med evalueringen av L97, viser at norsk skole har svakheter. En av disse svakhetene var altså at en høy andel norske elever sliter med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter.

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene som de senere årene har blitt et enormt satsningsområde for norsk skole kommer altså delvis på grunn av PISA og PIRLS sine undersøkelser som er iverksatt av organisasjoner som OECD og IEA⁴. Disse internasjonale organisasjonene har, sammen med norske myndigheter sine evalueringer av skolereformer, ført til et større fokus på skole og utvikling. Dette kan også sees på som et resultat av de politiske ambisjonene Norge har når det kommer til kunnskap som en ressurs for fremtiden. Regjeringen begrunner viktigheten av disse grunnleggende ferdighetene med at de er nødvendige for livslang læring, kommunikasjon, yrkesliv, utdanning og det å kunne fungere i et samfunn som en medborger. For å plassere disse inn i en handlingsplan for skolen definerte de disse ferdighetene som regning, lesing, skriving, muntlige ferdigheter og IKT. Disse ble for alvor innført gjennom *Kunnskapsløftet* (LK06).

Flere har uttalt seg om norsk skolepolitikk og innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Et av de mer kritiske perspektivene på dette blir lagt frem av Svein Sjøberg (2014:30). Svein Sjøberg representerer en mening som mange lærere og skoleledere føler seg enige i. Kritikken han beskriver går ikke direkte på innføringen av grunnleggende ferdigheter, men peker i

⁴ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

stedet på OECD og det faktum at deres PISA-prosjekt har vært med på å forandre norsk skole. Det er i følge han flere grunner til hvordan dette har skjedd, et av dem er for eksempel at PISA-testene skaper stor publisitet i mediene og at dette er med på å påvirke hvordan offentligheten ser på skolen. Sjøberg innleder blant annet artikkelen sin med utsagnet, ”PISA-prosjektet er ikke et pedagogisk prosjekt, det er et politisk prosjekt ... Målet er at skolen skal effektiviseres og at skolens primære mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi”. Man kan på mange måter si at Sjøberg gjennom denne artikkelen har et annerledes syn på OECD’s rolle i skolepolitikken enn politikerne hadde da de innførte grunnleggende ferdigheter som en følge av blant annet resultatene av PISA-testen. Det er interessant at blant andre Svein Sjøberg uttaler seg kritisk mot at norsk skole skal defineres av internasjonale, økonomiske aktører som OECD.

En lærers ytterste ønske er at elevene skal få godt utbytte av undervisningen, samtidig som dannelsesperspektivet i skolen blir ivaretatt. For å oppnå dette vil de aller fleste lærerne holde seg oppdaterte på endringer innenfor utdanningspolitikk. Dersom lærerne er uenige i de nye direktivene som innføres sentralt, vil dette være med på å påvirke lærernes motivasjon til å jobbe med disse. Dette kan for eksempel svekke lærernes ønske om å sette fokus på de grunnleggende ferdighetene i undervisningen.

2 Teoretiske perspektiver og annen forskning

I dette kapitlet vil vi se nærmere på litteratur som kan knyttes til temaet *lesing som grunnleggende ferdighet*. Dette innebærer at vi vil se nærmere på definisjoner av det overordnede begrepet *grunnleggende ferdighet* og begreper som kan relateres til dette. Vi vil også se nærmere på hva lesing er, særlig innenfor samfunnsfag på 5.-10. trinn, fordi vi mener det er viktig å se på hva som skiller lesing i samfunnsfag fra lesing i andre fag. Vår oppgave bygger i stor grad også på metodikken i skolen, og hvordan lesing faktisk brukes i praksis. En del av teorien vil derfor også basere seg på undervisningsmetoder i samfunnsfag som er relevant i forbindelse med lesing som grunnleggende ferdighet, her kommer også emner som tilpasset opplæring og spesialpedagogikk inn under.

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Når vi skal gjennomføre et forskningsprosjekt om lesing i norsk skole vil det først være hensiktsmessig å se nærmere på begrepet *grunnleggende ferdighet*. Utdanningsdirektoratet (2012, s. 5) definerer grunnleggende ferdigheter som et verktøy for læring og utvikling av

skole. Med det mener de at ferdighetene er helt nødvendige for at elever skal kunne tilegne seg kunnskap i alle fag, men også for at elevenes kompetanser skal komme til uttrykk. Med andre ord er det viktig for elevene å ha gode basisferdigheter for at de skal kunne lære, men også formidle det de har lært for eksempel skriftlig eller gjennom diskusjoner. I LK06 er disse ferdighetene definert og integrert slik at det skal fungere som et supplement til allerede gjeldene kompetansemål, uten at det skal gå på bekostning av fagets egenart.

Skovholt (2014, s. 14) skriver at alle lærere har ansvaret for leseopplæringen, det er ikke lengere noe som er forbeholdt norsklærere. Det har likevel vært utfordringer knyttet til forståelsen av hva lesing i de ulike fagene er. Beskrivelsen av leseferdigheten i LK06 har endret seg siden læreplanverket først ble gitt ut. Kompetansemålene har vært for svakt formulert når det gjelder lesing for flere fag, og lærerne oppfordres til å vektlegge de generelle beskrivelsene av leseferdigheten i hvert fag, foran kompetansemålenes beskrivelse av lesing (Utdanningsdirektoratet 2015).

2.2 Begreper knyttet til grunnleggende ferdigheter og leseferdigheten

I dette delkapittelet skal vi ta for oss noen begreper som er viktige for vår oppgave. Disse begrepene kan knyttes til grunnleggende ferdigheter og leseferdigheten. Flere av disse begrepene nevnes ofte i sammenheng med norskfaget, noe som er ganske naturlig siden norskfaget har sterk tilknytning til tekstarbeid og dermed også lesing. Likevel vil de grunnleggende ferdighetene representere en form for tverrfaglighet, og det legges stadig vekt på at alle ferdighetene skal inkluderes og styrkes i undervisningene i alle fag. Denne tverrfagligheten vil derfor ofte kunne spores i vår oppgave, og da som regel gjennom koblingene mellom lesing i samfunnsfag og begreper fra norskfaget som kan knyttes til lesing.

2.2.1 Literacy

Vi har tidligere nevnt at *literacy* er et av de sentrale begrepene når det kommer til utvikling av lesekompetanse. *Literacy*-begrepet har engelsk opprinnelse, og det norske tekstforskermiljøet har ikke funnet noen oversettelser som anses som presise nok. Begrepet har derfor blitt vanlig å brukes på opprinnelsesspråket, selv i norske tekster. *Literacy* beskrev opprinnelig evnen til å kunne lese og skrive og ble sett på som en ferdighet man enten besatt eller ikke. Begrepet har i tråd med tiden utviklet seg til det vi bruker i norsk skole i dag, og vi har nå en utvidet forståelse av begrepet. Denne forståelsen går på at begrepet har blitt mer funksjonell, og handler om at man kan lese og skrive på en måte som er relevant med formålet for aktiviteten.

Vi kan se for oss et eksempel i to ulike samfunnsfagtimer. I den ene timen skal elevene tolke statistikk og data for så å presentere disse for resten av klassen. I den andre timen derimot, skal elevene forberede argumenter for en klassedebatt. I begge eksemplene vil elevene måtte utøve sin *literacy*. Det betyr at de må kunne tilpasse forståelsen av tekster, sjangre og situasjoner for å bruke tekstinformasjonen de skal gjennomgå til ulike formål. Det er nettopp denne koblingen mellom elevenes grunnleggende ferdigheter og *literacy* som er grunnen til at Kunnskapsløftet blir omtalt som en *literacy*-reform. (Skovholt, 2014, s. 15-17).

2.2.2 Multimodale tekster

Et annet begrep som er viktig for denne oppgaven er *multimodale tekster*. For å finne ut hvorfor multimodale tekster står sentralt når man omtaler lesing i samfunnsfag, må vi ta fagets innhold i betraktning. Multimodalitet er når flere modaliteter virker sammen for å skape mening i en tekst. Disse tekstene kan inneholde et vidt spekter av virkemidler som for eksempel bilder, verbaltekst og musikk. Ser vi til samfunnsfaget spesifikt, er det vanlig at grafer og tabeller er deler av multimodale tekster. Vi finner også ofte filmsnutter og bilder som modaliteter i ulike kilder, særlig ved bruk av internett. Disse modalitetene er ofte sentrale for at leseren skal få en helhetlig forståelse av teksten (Skjelbred og Bjørkvold, 2014, s. 34).

Videre i oppgaven vil vi bruke begrepet multimodale tekster for å beskrive samfunnsfaglige tekster som inneholder flere modaliteter.

2.2.3 Første og andre leseopplæringa

Første og andre leseopplæringa er to begreper som vanligvis beskriver hvordan barn utvikler sine leseferdigheter. Den første leseopplæringa beskriver barnas første møte med tekst. Grunnlaget for at elevene skal lære å lese er at de ser sammenhenger mellom bokstaver og språklyd, for så å kunne sette dem sammen og lage setninger, dette kalles for avkoding. Viktigheten av å kunne avkode tekster er avgjørende hvis eleven skal bli en god leser. Automatisering av avkodingen er avgjørende for at en elev skal utvikle seg mot å bli en dyktig leser. I den første leseopplæringa er det også svært viktig at elever utvikler seg til å få en god leseflyt, noe som skjer gjennom mengdetrening (Ulland, Palm, Andreassen, 2014, s. 115).

Når elevene har automatisert avkodingen og fått god leseflyt, går de inn i en ny fase i leseopplæringa. Dette kalles for den andre leseopplæringa. Begrepet dekker den delen av leseopplæringsprosessen barn og unge møter i skolen og hverdagen etter at de har lært de mest elementære leseferdighetene (Bjorvand og Tønnesen, 2012). Den andre leseopplæringa

står sentralt i samfunnsfaget fordi lesing av ulike tekstkilder er den viktigste måten å tilegne seg informasjon i faget. Dette beskrives videre i kapittelet om elevens møte med fagteksten.

2.3 Lesemotivasjon

For at elevene skal utvikle leseferdigheten sin, uavhengig av fag, beskrives et forhold av tre viktige faktorer som avgjørende. Den første av disse faktorene er bakgrunnskunnskap. Dette går ut på elevens lesenivå og evne til å relatere tekstinnhold til egne livserfaringer og tidligere lærdom fra skolen. Den andre faktoren er elevens evne til å bruke lesestrategier, dette skriver vi mer utdypende om i neste delkapittel. Dette kapittelet derimot, skal handle om den tredje faktoren for leseferdighetsutvikling – motivasjon. Disse tre faktorene påvirker og er avhengige av hverandre. Eksempelvis kan vi si at en elev som ikke er motivert til å lese, heller ikke vil dra nytte av å kunne gode lesestrategier. Samtidig vil elever med gode bakgrunnskunnskaper ikke kunne benytte disse dersom de ikke er strategisk når de leser. (Anmarkrud og Refsahl, 2016, s. 9).

Lesemotivasjon omtales ofte som leselyst i muntlige sammenhenger, og dette er et stadig tilbakevendende tema innenfor lesing noe som også vil gjenspeiles i vår oppgave da vi kommer tilbake til dette i flere sammenhenger. Motivasjon er et teoretisk begrep som forklarer drivkraften bak et individs handlinger. Begrepet i seg selv kan brytes ned til to ulike former, indre og ytre motivasjon (Imsen, 2015, s. 294). Mye kan bli sagt om dette emnet på generell basis, men vi har valgt se nærmere på indre og ytre motivasjon: *Indre motivasjon* er et ønske om å oppnå eller gjennomføre noe på bakgrunn av interesser, evner eller personlighetsegenskaper – aktiviteten oppleves som meningsfylt å holde på med. I skolesammenheng er det normalt å snakke om mestringsfølelse på skolen. I forbindelse med dette nevnes begrepet *prestasjonsmotivasjon*, som er en form for *indre motivasjon*. Imsen (2015, s.314) beskriver dette på følgende måte: ”Prestasjonsmotivasjon er betegnelse på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard”. Dette betyr at vi mennesker ofte måler oss opp i mot andres standarder, og blir tilfreds når vi oppnår noe som møter denne. Denne tilfredsheten kan brukes som drivkraft, altså motivasjon, til å utføre et arbeid.

Motsetningen til *indre motivasjon* er *ytre motivasjon*, dette er når aktiviteten hos et individ holdes ved like fordi den personen kan oppnå en belønning som egentlig ikke er relevant med aktiviteten (Imsen, 2015, s. 295). Et eksempel på dette kan være i en undervisningssituasjon der elevene har fått i oppgave å lage oppgaver knyttet til en tekst de har fått utlevert. Elevene

får oppgitt at dersom de arbeider bra, så vil de få noen minutter lengere pause enn normalt. I denne situasjonen vil den forlengede pausen kanskje kunne fungere som ytre motivasjon for noen av elevene.

Prinsippet om motivasjon er en viktig faktor for mennesker når vi skal utføre et arbeid. Når det kommer til lesing i undervisningen må man som lærer derfor tenke over hvordan man kan være med på å påvirke elevenes lesemotivasjon. Anmarkrud og Refsahl (2016, s. 56) beskriver dette gjennom en utviklingsmodell med fire nivåer:

1. *”Hva liker jeg å lese?”*: Eleven lærer seg å sette ord på hva slags tekster han eller hun liker å lese basert på flere ulike faktorer. Dette kan være tema, struktur, tekstsjanger, osv. Et annet nøkkelord her er *bakgrunnskunnskaper*. I tematikk som for eksempel naturgeografi kan en god måte å gi elevene bakgrunnskunnskaper være ekskursjoner. Dersom en elev har hatt gode opplevelser på en ekskursjon til eksempelvis en isbre, vil dette kanskje gjøre det mer interessant å lese om isbreene i fagtekster.

2. *”Hvorfor er det viktig å lese?”*: En annen viktig faktor for lesemotivasjon er at elevene forstår hvorfor det er viktig å lese. Dette er et av de mer vanlige spørsmålene en lærer opplever å få i sammenheng med undervisning, gjerne i form av *”hvorfor skal jeg lære dette?”*. Det finnes ingen fasit på hvordan man som lærer kan svare elevene, men en måte å gi arbeidet mening for elevene på er gjennom samtale om hva kunnskap er og hvordan vi anvender kunnskapen vi tilegner oss.

3. *”Hva får jeg til?”*: Dette punktet handler om elevens forventninger til egne leseferdigheter. Som mennesker vil vi ha mye lettere for å motivere oss til å gjennomføre noe vi tror vi kommer til å mestre, dette gjelder også innenfor lesing. Det er mange ulike faktorer som spiller inn når det kommer til elevens forventning til sine egne leseferdigheter. Dette kan være tidligere erfaring med tekster og tilbakemeldinger fra læreren på tidligere arbeid med lesing. Ved å gi elevene gode opplevelser og mestringsfølelse ved lesing, vil man som lærer være med på å fremme elevenes forventninger til egne leseferdigheter.

4. *”Hvorfor gikk det som det gikk?”*: Det siste nivået for å utvikle lesemotivasjon hos elevene går på elevenes evne til selvevaluering. Dersom elevene lærer å forstå hvorfor de lykkes (eller hvorfor de mislykkes), vil de ha lettere for å motivere seg til neste gang de skal lese. Dette fordi de da vil kunne vite hva de mestrer og hva de kan forbedre. For at eleven skal kunne

forstå hvorfor de lykkes eller mislykkes må de ha kjennskap til lesestrategier og bakgrunnskunnskap.

2.4 Ulike lesestrategier

Denne delen av oppgaven vil ta for seg ulike lesestrategier som kan være relevante for elevene når de leser forskjellige tekster. Vi har også valgt å føre noen konkrete eksempler på hvordan de forskjellige strategiene kan gjennomføres rettet mot samfunnsfaglig innhold.

Den første lesestrategien vi har valgt å ta for oss er *organiseringstrategier*. I følge Anmarkrud og Refsahl (2016, s. 22) brukes organiseringstrategier for å skape sammenheng mellom ulike tekster. Disse strategiene er mest brukt når en elev leser fagtekster og ønsker å skaffe seg et overblikk over et bestemt tema. Dette kan gjøres ved at leseren tar utgangspunkt i for eksempel et tankekart, som er en hyppig benyttet strategi av lærere. Et tankekart konstrueres ved at man tar et overordnet tema og lager grener for å utdype tematikken, dette kan gi en bredere forståelse av emnet. Tankekart kan gi også en visuell framstilling av innholdet i teksten og kan være et verktøy når en elev skal sortere ulike begreper fra hverandre (Anmarkrud og Refsahl, 2016, s. 23). I samfunnsfag vil organiseringstrategier som tankekart være et verktøy elevene kan bruke når de jobber med begrepsforklaringer, historiske hendelser, samfunnsspørsmål m.m.

Den andre lesestrategien vi har valgt å se nærmere på er *utdypningsstrategier*. Anmarkrud og Refsahl (2016, s. 17-18) skriver at elever kan se på illustrasjoner og overskrifter i teksten for å koble disse med erfaringer de har gjort tidligere. Disse prosessene skal eleven gjøre før de leser teksten som en helhet. Denne formen for lesestrategi kobles også til to andre strategier innenfor *utdypning*, nemlig å stille spørsmål og å foregripe det som kommer. Vi bruker gjerne alle tre strategiene sammen fordi de vil gi hvert sitt innblikk i en leseprosess, og hjelper elevene til å forstå tekster. Eleven starter med å se på illustrasjoner i teksten, for så å stille spørsmål og søke etter svar i teksten. Avslutningsvis tenker elevene på hva man tror fortsettelsen blir. En av modellene man kan bruke i forbindelse med en slik strategisk tilnærming til lesing er VØL-skjemaet. VØL står for Vet fra før – Ønsker å lære – Har lært. VØL-skjemaet er med andre ord ikke en strategi i seg selv, men heller et rammeverk for elevene som gjør det enklere å benytte en form for *utdypningsstrategi*. (Anmarkrud og Refsahl, 2016, s. 20). Nedenfor illustrerer vi et eksempel på hvordan dette kan brukes innenfor samfunnsfag. Utgangspunktet for eksemplet kan være at elevene skal i gang med å lese en tekst i historie om Middelalderen.

Tabell 1

Dette vet jeg fra før	Dette ønsker jeg å få vite	Dette har jeg lært
Her noterer du hva du vet om Middelalderen før du begynner å lese.	Her kan du notere hva mer du ønsker å vite om Middelalderen og hva du ønsker å lære mer om i teksten. Dette gjør du før du leser teksten.	Her noterer du hva du har funnet ut av og lært om Middelalderen etter å ha lest teksten.

Den siste lesestrategien vi har valgt å ta for oss er overvåkningsstrategi. Dette er en strategi som anvendes når leseren vil kontrollere sitt eget leseutbytte. Den er ment for å gi en indikasjon på hvor stor effekt de andre lesestrategiene har. Strategien brukes altså i alle fasene av lesingen: I forkant av en tekst, med mål om å strukturere lesingen sin. Underveis i en tekst, for å overkomme utfordringer som for eksempel vanskelige begreper. Og til slutt i etterkant av å ha arbeidet med en tekst, for å kvalitetssikre lesingen som er gjort. En måte å gjennomføre dette på kan være å overvåke og oppklare egen språkforståelse under lesing. Det vil si å utvikle sin egen leseforståelse ved at man stopper opp ved vanskelige ord og finner ut hva det betyr (Anmarkrud og Refsahl, 2016, s. 25-26). I samfunnsfag kan dette være begreper som er abstrakte, for eksempel demokrati. Eleven setter da fokuset på dette begrepet, noe som kan føre til bedre forståelse av det og da også av teksten som helhet.

2.5 Lesing i samfunnsfag

De fem grunnleggende ferdighetene skal i følge LK06 være en sentral del av opplæringen i alle fag. Likevel skal det være en balanse mellom de grunnleggende ferdighetene og faginnhold, opplæringen i grunnleggende ferdigheter skal skje på fagets premisser og ikke gå på bekostning av fagets egenart. Samfunnsfag er et fag som i stor grad baserer seg på informasjon presentert på ulike måter. Det er også et svært begrepsstungt fag, særlig med tanke på at faget er delt inn i tre ulike disipliner, noe som betyr at elevene skal lære begreper innenfor svært ulike emner. Disse tre fagdisiplinene er samfunnskunnskap, historie og geografi. I tillegg til disse, skal det etter den reviderte læreplanen i 2013 også legges vekt på kompetansemål som kommer under kategorien ”utforskeren”, dette er mål som skal være overordnet de tre fagdisiplinene og en del av samfunnsfagets egenart. Vi kan derfor si at

samfunnsfaget er et komplekst fag, hvor det kreves kunnskap på mange ulike områder. Dette kapitlet skal derfor være med på å gi et teoretisk innblikk i hva lesing i samfunnsfag innebærer, og hvordan dette inkluderes i kompetansemålene i LK06.

2.5.1 Hvilke aspekter ved lesing skal vektlegges i samfunnsfag

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske. Det inneber òg å kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder. Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning. Lesing for informasjonssinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinare kjem oppøving av evna til å gjere eigne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål. (Kunnskapsløftet, 2013)

Som vi ser av LK06 legges det vekt på at lesing i samfunnsfag ikke bare handler om å lese hva som står i skolebøkene, men også det å kunne tolke multimodale tekster og bruke digitale kilder. Avslutningsvis står det også flere interessante aspekter om kildekritisk tenkning og bruken av disse. Vi vil i denne delen av oppgaven se nærmere på hvilke aspekter ved lesing som bør vektlegges i samfunnsfagundervisningen. For å gjøre dette er det også relevant å se på samfunnsfagets tekstkultur og hvilke ulike sjangere eleven møter i faget.

Overrein og Madsen (2014, s. 149-150) har laget en oversikt over de ulike tekstsjangrene som leses i samfunnsfag. Denne oversikten viser også hvilken hovedfunksjon de ulike tekstene har, og disse er igjen kategorisert inn i fire ulike kategorier: Fiksjonsfortelling, beskrivende tekst, forklarende tekst og argumenterende tekst. Oversikten reflekterer også det brede spekteret av tekstsjangere de mener er sentrale for samfunnsfaget, dette er sjangere som læreverk og dokumentarfilmer, oppslagsverk, kronikker, tabeller og grafer, kart, metodebeskrivelser, rapporter, meningsytringer, politiske tekster som partiprogrammer og propagandafilm og til slutt skjønnlitterære tekster som romaner, noveller og lyrikk. Som lærer i samfunnsfag står man fritt til å velge arbeidsmateriale så lenge det vil støtte opp om elevenes læringsutbytte i forhold til kompetansemålene i LK06. Eksempler på dette kan for eksempel være politiske plakater fra okkupasjonstiden i Norge, der læreren bruker disse i historien som

en historisk kilde, men også for å forklare elevene hvordan nazistene brukte disse til å rekruttere medlemmer til det nazistiske partiet Nasjonal Samling.

En av tekstsjangrene som skiller seg ut fra mengden er tabeller, statistikk og kart. Denne typen arbeidsmaterieell forbindes som oftest ikke med lesing på lik linje som fagartikler og skjønnlitteratur ville gjort for eksempel i norskfaget. Likevel er det i samfunnsfag lagt til rette for et utvidet lesebegrep der LK06 sier at leseopplæringen også skal være rettet mot disse kildene, og at de dermed er å regne som tekstsjangre i samfunnsfag. Kart, tabeller og grafer er ofte gode kilder til informasjon for elevene, men for å kunne benytte seg av denne informasjonen må elevene få opplæring i å lese slike kilder. Denne delen av leseferdigheten er unik i samfunnsfaget på grunn av relevansen til fagets innhold. Det å lese kart vil for eksempel være svært sentralt i geografi, mens statistikker og grafer ofte brukes på å kartlegge samfunnet på ulike måter. Disse tekstsjangrene blir ofte presentert som en del av multimodale tekster, der forståelsen av modalitetene er essensiell for forståelsen av resten av teksten.

2.5.2 Elevers møte med fagteksten

Dette delkapittelet skal handle om elevens møte med fagteksten i samfunnsfagundervisninga. Gjennom dette kapittelet skal vi se litt nærmere på sammenhengen dette har med den andre leseopplæringa, og hvordan dette påvirker elevenes og lærernes skolehverdag. Vi mener at dette relevant for vår oppgave fordi samfunnsfag er et fag som i stor grad baserer seg på å hente og bruke informasjon gjennom lesing i ulike former.

I de første årene av skolen arbeider elevene som regel med å lære seg å lese, og kjennskapen disse elevene får til lesing er oftest gjennom skjønnlitterære tekster, som for eksempel eventyr og fortellinger. På mellomtrinnet derimot, stilles det større krav til det faglige innholdet i samfunnsfag. Elevene skal kunne gjøre rede for konkret fakta, de skal lære om kildehenvisning og reflektere over samfunnsfaglige problemstillinger. Som et grunnlag for å nå disse målene går lesingen over fra å være noe man øver på, til å bli et verktøy i arbeidet med faget. Elevene skal lære ulike teknikker for lesing som gjør at de tilegner seg kunnskap i de respektive fagene på skolen. Et eksempel på dette kan vi se i et av målene for sjuende trinn i LK06: ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendinger ulikt”. Som vi ser av dette kompetansemålet skal eleven bruke lesing som strategi for å tilegne seg kunnskap, videre er *drøfte* også et nøkkelbegrep her. Som en del av den andre leseopplæringa

skal eleven lære å benytte seg av fagstoffet som tilegnes i leseprosessene, dette kan for eksempel gjøres gjennom drøfting.

Fagtekster, eller sakprosa, er ofte forbundet med formidling av kunnskap. Som elev er fagbøkene ofte et av de mest brukte verktøyene i undervisningen, arbeid med disse fagbøkene vil derfor være et av områdene der elevene eksponeres for sakprosa i størst grad i oppveksten. Andre arbeidsformer i samfunnsfag som prosjektarbeid og lignende vil også sannsynliggjøre bruk av andre kilder som for eksempel artikler og fagtekster fra internett. Sammen er disse to arenaene for lesing viktig for tilegnelsen av kunnskap hos elevene. For å lese fagtekster som dette kreves det ferdigheter i lesing av sammensatte tekster. Fagtekstene vil ofte være bygget opp av flere teksttyper, dette kan for eksempel innebære både bilder, grafer og statistikker. For å forstå hvordan elever bearbeider fagtekster har vi sett nærmere på Anne Løvlands undersøkelser (2012, s. 82).

Løvland viser til en studie av noen strategisk utvalgte elever fra 4. og 5. trinn, og hvordan de fremstiller seg selv som lesere av fagtekst. I denne undersøkelsen kommer det frem en modell som kategoriserer leserne i to kategorier – hun kaller disse kategoriene for *svarjegeren* og *interesseseøkeren*. *Svarjegeren* leser fagtekster for å skape seg en god fremtid både på kort og lang sikt. Denne typen leser kan for eksempel mene at enhver fagtekst vil være viktig å kunne for å skaffe seg gode resultater på ungdomsskolen. I arbeidet med tekster fra skolebøkene bruker disse elevene ofte spørsmålene etter delkapitlene som rettesnorer for å vite hva de bør huske etter lesingen. *Interessesøkeren* på den andre siden, er også til dels enig i at fagtekstene er viktige for fremtiden. Likevel henter disse elevene motivasjonen for lesing av fagtekster fra egne interessefelt. Disse elevene foretrekker i stor grad mer spennende emner, og foretrekker tekster med bilder. Undersøkelsen viser altså at begge kategoriene av lesere klarer å få med seg hovedpoengene i tekster, men at *svarjegerne* i større grad får med seg detaljer fra disse.

På bakgrunn av våre forskningsspørsmål vil det være naturlig for oss å se nærmere på noen teoretiske perspektiver på lesing i skolen, og i dette tilfellet altså hvordan elevene møter lesing av fagtekster. I dette delkapittelet har vi sett på hva fagtekster i samfunnsfag er, og noen av tilnærmingene elevene møter disse med. Noen ønsker å lese fagtekster for å gjøre det bra i skolesammenheng, mens andre ønsker å lese fagtekster fordi de handler om tema de finner interessante. Det er viktig for en lærer å kunne forstå hvorfor elevene har forskjellig innstilling til det å lese fagtekster slik at man kan bruke lesing på en konstruktiv måte i undervisningen.

2.5.3 Hvordan kommer lesing til uttrykk i kompetansemålene i samfunnsfag

For å forstå betydningen av lesing som en av de grunnleggende ferdighetene, er det nødvendig å se nærmere på hvordan den fungerende læreplanen LK06 støtter opp om dette i samfunnsfag. Vi vil ikke gå inn på alle kompetansemålene for samfunnsfag i dette kapitlet, men heller gi en pekepinn på hvordan man kan se etter elementer som kan relateres til lesing i disse. Som nevnt tidligere førte en revidering av LK06 til at det ble lagt til et ekstra område innenfor samfunnsfag – utforskeren, dette området er svært interessant i sett i sammenheng med grunnleggende ferdigheter fordi disse i stor grad handler om arbeidsmåter. Vi vil i dette delkapitlet derfor prøve å sette litt ekstra fokus på hvordan kompetansemålene i utforskeren er med på å sette fokus på leseferdigheten i samfunnsfag.

Eksempler på kompetansemål for 7. trinn fra *utforskeren* som kan knyttes opp mot leseferdigheten er at eleven skal kunne:

- lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt
- finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder, vurdere funna og følgje reglar for nettvett og nettetikk

Eksempler på kompetansemål for 10. trinn fra ”utforskeren” som kan knyttes opp mot leseferdigheten er at eleven skal kunne:

- bruke statistiske kjelder til å berekne og beskrive tendensar og variasjonar i samfunnsfaglege drøftingar og vurdere om statistikken gjev påliteleg informasjon
- reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene
- identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett

Av eksemplene ovenfor kan man ved første øyekast se at bare ett av disse målene benytter formuleringen ”eleven skal kunne lese” direkte. Dette betyr likevel ikke at leseferdigheten i stor grad er utelatt fra kompetansemålene, den er imidlertid nevnt på en mer indirekte måte. I forbindelse med dette må vi se tilbake på det vi tidligere skrev om et utvidet lesebegrep, der lesing også omfatter kunnskap om kildekritisk tenkning, samt også tolkning av multimodale

tekster som gjerne inneholder grafer og modeller. Overrein og Madsen (2014, s. 148) forklarer formuleringen av disse kompetansemålene med at leseferdigheten er inkludert uten at den trenger å nevnes fordi den er en forutsetning for at elevene skal kunne nå målene.

Når det kommer til ”utforskeren” i LK06 beskriver Utdanningsdirektoratet (2013) det som et hovedområde som skal gripe over og inn i de andre hovedområdene i faget. Med dette som bakgrunn kan vi si at leseferdigheten som kommer frem gjennom disse målene i utforskeren skal representere fokuset på leseferdigheten i faget generelt.

2.5.4 Begrepsforståelse i samfunnsfag

Det ble tidligere nevnt i kapittelet at samfunnsfag er et komplekst fag, og dermed innehar mange begreper på ulike felt. Begrepslære er en viktig del av leseferdigheten, og begrepene må forstås av elevene for at de skal kunne anvendes og gi mening. Terminologien i samfunnsfag skiller seg fra realfagene i og med at de ofte ikke oppleves som like fagspesifikke for elevene fordi dette er begreper elevene ofte møter gjennom massemedier. I naturfag for eksempel, kjennetegnes en fagtekst ofte på grunn av omfattende fagbegrepsbruk, mens kjennetegnet på en fagtekst i samfunnsfag er abstraksjon (Maagerø, 2015, s. 88-89). Dette betyr at begrepene i samfunnsfag ofte bærer preg av at de ikke representerer et fysisk legeme, et eksempel på dette kan være begrepet demokrati. For å forstå et abstrakt begrep som dette holder det ikke at elevene vet hva demokrati betyr i den moderne vestlige verden. Elevene må også kunne forstå begrepet i en historisk kontekst fordi begrepet har endret seg over en lengere tid. Kompleksiteten til disse begrepene gjør at elevene må gå gjennom en prosess som starter fra det stadiet der de kan lese ordet til at det er blitt en del av elevens kognitive forståelse. I samfunnsfag er det dermed viktig å arbeide systematisk med begreper som en del av leseundervisningen (Overrein og Madsen, 2014, s. 151).

Utviklingen av begrepsforståelse i samfunnsfaget beskrives også av Børhaug (2015, s. 162). Han trekker frem at samfunnsfaglærere ofte introduserer nye emner i samfunnskunnskap ved å bruke fagterminologi. Dette vil ofte være elevenes første møte med begrepet, avhengig av hvilket nivå de er på. Børhaug har valgt å kalle elevenes utvikling av begrepsforståelse for en progresjonsprosess. Denne progresjonen starter når elevene først møter begrepet, før abstraksjonsnivået økes gradvis, til det til slutt er en del av elevens kognitive forståelse på samme måte som Overrein og Madsen beskrev det. For å beskrive denne progresjonen, og hvordan dette gjenspeiles i LK06, tar Børhaug for seg de samfunnsfaglige begrepene *demokrati, politiske institusjoner, deltakelse, kultur og det flerkulturelle samfunnet* (2015, s.

166-168). Videre skal vi nå se litt nærmere på det Børhaug beskriver i forbindelse med kulturbegrepet og hvordan det er dekket av kompetansemålene etter 7. og 10. trinn i *Kunnskapsløftet*:

Etter 7. trinn:

- Gje døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi forstår med omgrepa identitet og kultur

Etter 10. trinn:

- Gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar
- Gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar, rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme

Dette er noen av kompetansemålene som kan relateres til begrepet *kultur*. Etter 7. trinn sier handlingsdimensjonen av kompetansemålet at eleven skal gi eksempler på symboler knyttet til kultur og samt overordnede forklaringer for begrepet. Dette er en relativt enkel tilnærming til kulturbegrepet, og vil derfor sannsynligvis være mål som settes for elever som introduseres til det for første gang. Progresjonen som Børhaug beskriver, kan vi først se dersom vi følger kulturbegrepet og målene for det i læreplanverket etter 10. trinn. I følge disse målene skal elevene fortsatt gi eksempler og overordnede forklaringer. Likevel kan vi si at elevene nå skal ha en utvidet forståelse av *kulturbegrepet*. De skal ikke lengere gi eksempler som omhandler konkrete elementer som symboler. Eksemplene skal nå beskrive *kjærlighet* og *seksualitet*, og hvordan dette varierer i og mellom *kulturer*. Det samme kan også sies om forklaringer. Etter kompetansemålene for 10. trinn skal elevene nå beskrive begreper som har med *kultur* å gjøre, og hvordan disse påvirkes av *kulturforskjeller*. Elevenes forståelse av begrepet *kultur*, skal altså ha gått gjennom en progresjonsprosess fra de er ferdige med 7. trinn til de går ut av 10. trinn.

2.5.5 Skjønnlitterære tekster i samfunnsfag

For noen ti-år siden ble det sagt at ”poetokratiets tid er forbi”; underforstått at nå hadde filosofi og samfunnsforskning overtatt som dominerende måter å forstå samfunnslivet på. Ut med Garborg og Kielland og Skram og Mykle; inn med Rokkan og Barth og Galtung og med saksorienterte kilder i samfunnsfag! Påstanden fortjener oppmerksomhet, men ikke ærbødighet. (Fjeldstad, udatert, s. 4)

Vi har tidligere vært inne på hvordan skjønnlitterære tekster ofte er de første tekstene elevene møter i grunnskolen når de skal lære å lese. Den skjønnlitterære sjangeren har tradisjonelt sett hørt norskfaget til, mens samfunnsfagundervisningen heller forholder seg til sakprosaetekster fra læreboka eller internett. Som vi kan se av sitatet ovenfor, beskriver Fjeldstad hvordan utviklingen i samfunnsfaget har gjort at skjønnlitterære forfattere har blitt erstattet med forfattere som skriver saksorienterte tekster, samtidig som han også stiller spørsmålsteget med denne trenden. Vi ønsker derfor å se nærmere på denne tematikken, og hvordan man som lærer kan arbeide med skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisningen.

Tanken bak å bruke skjønnlitterære tekster som samfunnsfaglærer vil være flerdelt. Først og fremst kan man ta Løvlands modell i betraktning. Som vi beskrev tidligere, delte denne modellen mellom to typer lesere blant elevene, svarjegeren og interessesøkeren. For interessesøkeren vil det kanskje være bedre å kunne jobbe med et tekstutdrag fra skjønnlitteratur de har tidligere kjennskap til. Med denne vinklingen kan det kanskje tenkes at disse elevene vil møte en slik tekst med større motivasjon enn hvis de skulle tatt utgangspunkt i en fagtekst om samme tema med uttrykk de kjenner fra nyhetsbildet, som for mange oppfattes som kjedelig.

Et annet eksempel på hvorfor skjønnlitterære tekster bør benyttes i samfunnsfag er at skjønnlitterære tekster regnes som åpne tekster. I motsetning til saktekster som leserinnlegg og lignende, ønsker ikke forfatteren av slike tekster å fremme sin egen mening for å få frem et poeng. Slike tekster fremstiller bare en tolkning av samfunnet, og dette kan tenkes å påvirke elevens evne til å se saker med et nyansert blikk (Fjeldstad, udatert).

Det Fjeldstad ønsker å få frem gjennom teksten sin er kort fortalt hvordan skjønnlitterære tekster kan brukes som utgangspunkt for undervisning i samfunnsfag uten at det går på bekostning av fagets premisser. Slike tekstkilder vil kunne være med på å øke leselysten hos elever, og samtidig være med på å gjøre elevene i stand til å møte kompetansemålene for samfunnsfag. I teksten trekker Fjeldstad frem flere eksempler på bruk av skjønnlitterære tekster, og et av disse er et utdrag fra *Nye spell av Emil fra Lønneberget* (1976) av Astrid Lindgren. I dette eksempelet beskrives det hvordan det var hos Emils familie når de stelte til juletidene. Dette kommer frem gjennom grundige skildringer av juletradisjonene og julematen de hadde. En skjønnlitterær tekst som dette kan virke ganske enkel i seg selv, men når man ser nærmere på hvilke temaer som tas opp kan man som lærer med en gang tenke seg til hvilken verdi den kan ha i undervisningssammenheng. Blant annet beskriver utdraget at

kvinnene i huset tok seg av husstell og mat, mens mennene hadde ansvar for å dra til skogs å hogge juletre. Dette er en tematikk som elevene skal gjennom i samfunnsfag i grunnskolen. Et eksempel på dette er ett av kompetansemålene fra LK06 i samfunnsfag som sier at elevene etter 7. årssteget skal kunne ”gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt gjennom ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape”. Utdraget fra Astrid Lindgrens bok kan altså benyttes til å lage et undervisningsopplegg som kan være med på å styrke leseferdigheten og øke leselysten, samtidig som det er i tråd med kompetansemålene fra LK06. En tenkelig måte å gjøre dette på kan for eksempel være å bruke det som et utgangspunkt for en faglig diskusjon om hvordan kjønnsrollene fremstilles under juleforberedelsene til Emils familie.

På tross av mulighetene og de positive effektene av bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag nevner Fjeldstad også tre potensielle farer man må ta stilling til (udatert, s. 21-22):

1. *Man må benytte seg av utdrag:* For å kunne bruke lengere skjønnlitterære tekster som romaner og noveller må man velge utdrag fra bok. Elevene vil da miste det helhetlige bildet, og mange av spenningsmomentene i teksten. Tekstens underholdningsverdi i forhold til å øke leselysten hos elevene kan da preges av dette.
2. *Skjønnlitterære tekster er ikke en vitenskapelig kilde:* Det er viktig å ha i baktankene at skjønnlitteratur ikke beviser noe.
3. *Skjønnlitteraturens form:* Skjønnlitteratur er ofte skrevet på en måte som gjør at den pakker inn poengene i ”kunstnerisk frihet” for å øke underholdningsverdien til teksten.

Kort oppsummert kan vi si at Dag Fjeldstads artikkel ønsker å sette fokus på mulighetene og de positive effektene bruk av skjønnlitterære tekster i samfunnsfagundervisningen kan ha. I forhold til vårt arbeid med grunnleggende ferdigheter er dette interessant fordi det gir en annen vinkling på lesing i samfunnsfag enn det fagtekstorienterte fokuset som er vanlig i dag. Å implementere skjønnlitterære tekster vil skape variasjon for elevene, og kan dermed være med på å øke deres motivasjon både for lesing og faget generelt. På grunn av LK06's åpne formuleringer av kompetansemålene, der handlingsdimensjonen står i fokus og ikke innholdet, kan man som samfunnsfaglærer benytte seg av hvilket tekstmateriale man selv mener er gunstig for at elevene skal nå disse. *Nye spell av Emil fra Lønneberget (1976)* er kanskje ikke den beste boka for å øke leselysten hos ungdomsskoleelever, men det finnes flere moderne romaner som engasjerer denne aldersgruppen samtidig som de tar opp dagsaktuelle temaer som er relevante for samfunnsfag.

2.6 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et av de viktigste grunnlagene for undervisningsplanlegging. Generelt sett betyr tilpasset opplæring at man i undervisningsplanlegging tar hensyn til ulike typer elevforutsetninger. Det vil si at man som lærer bør spørre seg selv om hvilke behov elevmassen man skal undervise har for tilpasning. Dette kan for eksempel gjelde differensiering, valg av innhold og metode, osv. Kunnskapen om elevene tilegnes gjennom den daglige relasjonsbyggingen i klasserommet, og etter hvert som man kjenner elevene sine bedre vil det enklere å tilpasse undervisningen. Når læreren først har blitt kjent med elevmassen vil man ha mulighet til å tilpasse læreplanen etter behovene som stilles. Tilpasset opplæring gjelder på tvers av alle undervisningssituasjoner i skolen, også når man skal utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Engelsen (2012, s. 192) trekker frem at undervisningen bør ligge et nivå over elevenes utvikling for at de skal ha noe å strekke seg etter. Hun mener også at dette nivået bør være innenfor elevens rekkevidde for å opprettholde interesse og motivasjon. Elevenes krav om tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven (1998, §1-3, §5-1) og understreket i den generelle delen av LK06.

2.6.1 Tilpasset opplæring i samfunnsfag

Læreren rolle i tilpasset opplæring er i følge Traavik, Ulland og Bjørkvold (2013, s. 89) sterkt medvirkende for elevers utvikling av leseferdigheter. Læreren har som ansvar å hjelpe elevene til å bruke bakgrunnskunnskaper, samt også modellere ulike lesestrategier slik vi har vært inne på tidligere. Et eksempel fra samfunnsfagundervisninga kan være at man har en elev som har problemer med å lese, og planen for timen er at klassen skal arbeide med en tekst om middelalderen. Læreren må da se over tekstens nivå, og vurdere hvorvidt dette imøtekommer den aktuelle eleven i forhold til vanskelighetsgrad og kunnskapsnivå. Dersom dette ikke er tilfellet, bør læreren velge en annen tilnærming til teksten for eleven. Kanskje kan eleven benytte seg av lesestrategier for å trekke ut det viktigste av teksten. Et annet alternativ er at eleven kan samarbeide med andre elever for å forstå teksten, dersom læringskulturen i klassen gir rom for dette. Uansett hvilke fremgangsmåter som velges, er det elevens læringsutbytte både i forhold til innhold og lesetrening som bør settes i fokus.

2.6.2 Minoriteter og fagtekster

Gjennom ett av forskningsspørsmålene ønsker vi også å se nærmere på arbeid med leseferdigheten og tilpasset opplæring. Det vil derfor være relevant for oss å få noen teoretiske innblikk i utfordringene minoritetspråklige elever møter når de begynner å arbeide med fagtekster. Maria Elisabeth Moskvil (2015) har gjennomført studier på dette feltet, og

gjennom samtaler med elever som har norsk som andrespråk har hun forsket på hvordan minoritetsspråklige elever opplever fagtekster på norsk, og kan jobbe best mulig med disse. Det er viktig å påpeke at studiene hennes er basert på få elever, og at det er store variasjoner fra elev til elev, slik at dataene ikke vil være representative.

Det er likevel verdt å se på funnene hennes. Fremgangsmåten i en av studiene hun beskriver gikk ut på at to elever fikk utdelt en fagtekst som de leste høyt. Dette ble etterfulgt av en samtale med elevene, der de gikk gjennom innhold og snakket om lesing av fagtekster på norsk på generell basis. Studiet viser at det i stor grad er fagbegreper som er vanskelige å forstå for de minoritetsspråklige elevene hun snakket med. Dette preger den fullstendige forståelsen elevene får av fagteksten, og gjør at innholdet blir utydelig. Likevel påpeker hun også at samtalene i etterkant av lesingen viste at elevene var gode til å bearbeide teksten i etterkant fordi de arbeidet aktivt med å bryte ned teksten for å forstå helheten i den.

Som en konklusjon på prosjektet skriver Moskvil at det er selve prosessen i arbeidet med teksten som er viktig for at minoritetsspråklige elever skal få utbytte av disse. Hun mener derfor at det er svært viktig at lærerne legger til rette for et grundig før- og etterarbeid med alle fagtekstene i de ulike fagene.

Vi må også huske på at minoritetsspråklige elever er ressurser i en klasse. Dersom forholdene i klassen tillater det kan man for eksempel inkludere disse elevenes kunnskap om andre språk og kulturer i undervisningssammenheng om mange tema i samfunnsfag. Tar vi for eksempel kompetansemålet for geografi etter 10. trinn som sier at eleven skal kunne ”lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar” kan vi se for oss et undervisningsopplegg der utgangspunktet er at elevene skal arbeide med en tekst som beskriver befolkningstall i de ulike verdensdelene. For å gi klassen bakgrunnskunnskap i tematikken, kan minoritetsspråklige fortelle de andre om de geografiske forholdene i sitt hjemland eller verdensdel, avhengig av at de kommer fra et annet land. Denne bakgrunnskunnskapen kan være med på å gi elevene styrket motivasjon og innsikt i det teksten de skal lese handler om, og kan derfor være en påvirkende faktor for leseforståelsen deres når de arbeider med teksten.

3 Metode

Målet med dette kapittelet er å gjøre rede for våre valg av metoder som ble gjort under forskningsprosessen. Vi starter kapittelet med å gi en beskrivelse av hvordan forskningsmetodene kan knyttes opp mot forskningsspørsmålene våre. Videre vil vi gi et teoretisk innblikk i de to metodene vi valgte å benytte oss av, før vi så forklarer litt om tankeprosessen bak disse valgene. I forskerrollen er det også vurderinger som ikke går direkte på metode som må gjennomføres. Vi har derfor valgt å bruke siste del av dette kapittelet til å se nærmere på hvilke etiske overveielser vi måtte gjøre i forbindelse med forskningsprosjektet vårt.

3.1 Forskningsdesign

I vår problemstilling skal vi forske på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere arbeider med utviklingsarbeid rettet mot lesing som grunnleggende ferdighet. Vi har også utformet noen forskningsspørsmål vi mener er relevante for denne problemstillinga. For å forsøke å svare på forskningsspørsmålene har vi valgt å bruke en kombinasjon av intervju og spørreskjema, der informantene var lærere eller hadde nøkkelroller innenfor skoleledelse.

Vårt forskningsdesign baserer seg derfor på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder fordi vi mener dette vil kunne gi et dekkende perspektiv på våre forskningsspørsmål. Kvalitative og kvantitative tilnærminger er ikke nødvendigvis konkurrerende i forhold til hverandre, men komplementære. Det hører sjeldenheten til at den ene metoden erstatter den andre, men sammen kan metodene supplere hverandre (Jacobsen, 2005, s. 41). I vårt forskningsprosjekt betyr dette at spørreundersøkelsene tar for seg lærere og hvordan de arbeider med utviklingsmål knyttet til lesing i samfunnsfag. Intervjuene derimot, er mer rettet mot skoleledere og hvordan de ønsker å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet fra et organisatorisk perspektiv.

3.2 Datainnsamlingsprosessen

Denne delen av kapittelet vil beskrive metodene vi valgte for å innhente empiri, og gjøre rede for valgene vi tok i denne prosessen. Datainnsamlingen vår ble noe forsinket ettersom vi brukte tid på å bestemme oss for perspektiver på lesing som grunnleggende ferdighet i skolen vi ønsket å se nærmere på. I starten av februar begynte vi arbeidet med å kontakte skolene via e-post. Vi opplevde dette som noe utfordrende fordi en del av skolene ikke ga respons på de første forespørselene. For å komme videre i prosessen valgte vi derfor å ta direkte kontakt med disse skolene via telefon. Dette åpnet muligheter for å arrangere møter med skoleledelsen hos

et par skoler, og vi fikk tilgang til å intervju ledelsen, samt anskaffe informanter til spørreskjemaet på de aktuelle skolene. Det betydde mye for vår innsamlingsprosess at ledelsen var behjelpelig, dette førte til at vi fikk mer data enn vi hadde forventet. Vi endte opp med totalt 12 besvarelser på spørreskjemaet og to intervjuer av nøkkelpersoner.

3.2.1 Semistrukturert spørreundersøkelse

Det viktigste spørsmålet vi ønsket svar på i vårt forskningsarbeid er hvordan samfunnsfaglærere arbeider med lesing i samfunnsfagundervisningen. For å få svar på dette valgte vi å bruke en semistrukturert spørreundersøkelse med 10 spørsmål der 7 av disse var prekodete spørsmål, mens de resterende 3 var spørsmål med åpne svaralternativer. Grunnen til at vi valgte en slik tilnærming da vi utarbeidet spørreskjemaet var fordi vi ønsket å forsikre oss om at vi fikk svar vi kunne bruke i forskningen vår gjennom de prekodete samtidig som de åpne spørsmålene skulle gi informantene mulighet til å bidra med mer nyansert og utdypende informasjon (Bjørndal, 2011, s. 104). Vi la også noen enkle føringer for hvem vi ville bruke som informanter. Det viktigste for oss var at vi fikk informanter med bakgrunn i samfunnsfagundervisning på 5.-10. trinn fordi dette var nødvendig for å kunne gjennomføre spørreundersøkelsen og gi nyttige besvarelser i forhold til forskningsspørsmålene. Dette var med andre ord et strategisk utvalg basert på relevansen til vårt utdanningsløp og våre forskningsspørsmål.

Gjennom spørsmålene i spørreundersøkelsen ønsket vi å innhente informasjon om utdanningsbakgrunn og generell lokalisasjon (distrikt eller by). Vi ønsket også å få informasjon om deres syn på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, og hvordan man helt konkret kan arbeide med dette i samfunnsfagundervisningen. Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen vår var igjen mer spesifikt rettet mot forskningsspørsmålet vårt som handler om tilpasset opplæring.

I en spørreundersøkelse som dette vil det alltid være en prosess å utforme spørsmålene og ferdigstille undersøkelsen. I samråd med veileder gjennomgikk vi spørreundersøkelsen i flere omganger der vi så på detaljer på utformingen av spørsmålene for å få best mulig informasjon i forhold til forskningsspørsmålene våre. Det som opplevdes som mest utfordrende i forbindelse med spørreundersøkelsen var graderingen av spørsmålene med svaralternativer – de prekodete spørsmålene. Prekodingen av disse spørsmålene ble endret flere ganger, der vi forsøkte oss på både tallverdier og gradering (fra ”veldig stor grad” til ”veldig liten grad”). Vi endte til slutt med en kombinasjon av disse formene. I ettertid kan det tenkes at det spørsmålet

som der vi brukte tallverdier egentlig burde vært prekodet med gradering, dette fordi det gjorde gjennomgangen av spørreundersøkelsen litt inkonsekvent for informantene og dermed kunne virke forvirrende.

Vi endte til slutt opp med et spørreskjema vi var tilfredse med, som vi leverte ut til informantene vår. Likevel tenker vi i ettertid av analysen at noen ting kunne vært endret, dette kommer vi tilbake til. Det viste seg at utformingen av noen av spørsmålene kunne vært gjort annerledes, da vi kanskje skulle ønske vi fikk enda mer detaljert datamateriell på noen av kategoriene våre. Vi mener likevel at empirien vår ga flere interessante funn i forhold til problemstillingen vår. Spesielt gjennom de åpne spørsmålene, da lærerne ofte trakk frem elementer ved leseundervisning i samfunnsfag de selv syntes var viktig og ga god effekt. I retrospekt kan det tenkes at vi kunne gjennomført flere runder med prøveintervju i forkant av møtet med informantene. Da kunne vi testet spørreundersøkelsen vår på medstudenter og bekjente for å få et bedre inntrykk av hvilke besvarelser vi ville fått.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Den andre metoden vi valgte å benytte var semistrukturert intervju. Tanken bak intervjuene var at de skulle gi oss tilgang til noen nøkkelinformanter med særstillinger innenfor skolene, fellesnevneren for disse informantene var at de hadde som ansvar å implementere og følge opp utviklingsarbeid i deres respektive skoler. Vi tenkte at denne informasjonen ville være nyttig for arbeidet vårt fordi det ville gi et innblikk i hvordan arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet implementeres i skolen som organisasjon. Kombineres dette med informasjonen fra spørreundersøkelsene vil vi også kunne få et helhetlig bilde på hvordan arbeid med lesing i samfunnsfagundervisningen virker i praksis.

Vi valgte å bruke semistrukturert intervju fordi denne intervjuformen er svært fleksibel. I motsetning til et strukturert intervju vil vi for eksempel være mer mottakelig for annen eller mer utdypende informasjon enn bare det vi spør om. Samtidig vil en slik form for intervju også være delvis styrt av en intervjuguide med oversikt over hvilken tematikk som skal tas opp, slik at vi forsikrer oss om at vi får den informasjonen vi trenger (Bjørndal, 2011, s. 97). Intervjuene vi foretok oss ble gjort ansikt-til-ansikt. Denne metoden har både positive og negative sider ved seg. Siden flere av intervjuobjektene våre var lokalisert i distriktet var det kostbart og tidkrevende og innhente data på denne måten. De positive effektene av denne fremgangsmåten veide imidlertid tyngre enn de negative. Ansikt-til-ansikt intervju gjør at personer har lettere for å snakke om følsomme tema fordi det er større sjanse for å oppnå en

mer personlig kontakt mellom forskeren og informanten (Jacobsen, 2005, s. 143). Dette var kanskje ikke direkte relevant til tematikken vår, men vi følte likevel at det å se informanten i person gjorde det tydelig for oss hvor viktig utviklingsarbeid og arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet var for dem personlig.

Før vi gikk i gang med intervjuene forsikret vi oss om at vi hadde gjort gode forberedelser når det kommer til utforming og struktur. Det vil likevel være viktig for oss å se på hvilke feilkilder som kan forekomme intervjusituasjoner som dette. Den første mulige feilkilden går nettopp på dette med forberedelser, og i forbindelse med dette vil vi se på hvordan oppbyggingen av intervjuguiden ble gjort, samt hvorvidt formen på intervjuet passet til situasjonen. Vi mener at våre intervju i stor grad fungerte som vi ønsket, i og med at intervjuobjektet fikk uttrykket seg bredt om tematikken vi arbeider med i vårt forskningsprosjekt. Det er likevel mulig å tenke at intervjusituasjonen kan ha vært med på å påvirke informasjonen fra noen av intervjuene, da informantene ofte snakket om sin påvirkningskraft på skolens utviklingsarbeid og sin skoles resultater. Som skoleleder kan det da tenkes at enkelte ønsker å fremme skolens resultater, noe som kan gå på bekostning av datamaterialets validitet. Det er likevel verdt å nevne at vi ikke føler at vi opplevde en slik problemstilling, men at vi likevel har reflektert over dette.

3.2.3 Transkribering

Da vi gjennomførte intervjuene benyttet vi oss av båndopptaker for å kunne bearbeide datamaterialet i etterkant av innhenting. Vi brukte lydopptaker fordi det tilfredsstiller behovene ved intervjusituasjonene vi var i, samtidig som det krever mindre ressurser enn for eksempel videoopptakere Bjørndal (2011, s. 82-83). For å prosessere disse opptakene ønsket vi å transkribere de fra verbale utsagn til tekst. Å transkribere intervjuene våre vil gjøre det enklere å systematisere og analysere datamaterialet vårt. Det at vi transkriberer intervjuene våre selv gjør også at vi øker kjennskapen til datamaterialet vårt fordi vi må lytte svært grundig til hva som blir sagt (Braun og Clarke, 2006, s. 18).

I transkriberingsprosessen er hovedprioriteten å få med innholdet og hvem som sa hva. Vi valgte også å markere enkelte detaljer ved intervjuet, dette gjaldt større og mindre pauser, ord som ble lagt trykk på og nøkkelord. Hoste, latter og dialekt er mindre relevant for oss, og ble derfor utelatt. Da vi transkriberte materialet opplevde vi at det var lettere å tolke det som ble sagt, og sette det i sammenheng med forskningsspørsmålene våre.

3.3 Geografiske forutsetninger for utvalg

I vurderingen om hvilke skoler vi skulle bruke som informasjonskilder var geografiske forhold avgjørende med tanke på ressurser. Det var viktig for oss å kunne besøke skolene fordi vi ønsket å få nærhet til informantene våre. Vårt ønske var å få besvarelser av lærere fra skoler som var lokalisert i ulike samfunn. På grunn av disse faktorene var de utvalgte skolene innenfor Troms fylkes grenser. Det faktum at vi besøkte skoler som lå nært geografisk sett var også et resultat av at vi har kjennskap til disse gjennom praksisperioder og vikararbeid. Dette var særdeles hjelpsomt i kontaktfasen, slik at vi på kort varsel kunne begynne innsamlingsprosessen. Som følge av forskningsprosjektets omfang vil det likevel være verdt å nevne at selve utvalget ikke er representativt for alle skolene i Troms fylke. Dette er likevel ikke avgjørende for undersøkelsen vår da utformingen av spørsmålene i spørreundersøkelsen la til rette for en kvalitativ tilnærming, noe som også er i tråd med forskningsspørsmålene våre.

3.4 Datas validitet og reliabilitet

Det første vi ønsker å omtale i forbindelse med vår forsknings gyldighet og pålitelighet er omfanget av datamaterialet vårt. I forbindelse med dette var tid en faktor som begrenset datainnsamlingsprosessen vår, og vi endte på 12 besvarte spørreundersøkelser samt 2 intervju av nøkkelpersoner knyttet til vår tematikk. Dette gir en svakhet i forhold til dataenes gyldighet i forhold til hva den gjennomsnittlige lærer mener. Vi tenker likevel at problemstillingen vår er mulig å få svar på siden vi ønsker å legge fokus på ulike metoder i forbindelse med utviklingen av leseferdigheten i samfunnsfag. Dette fordi de spørsmålene vi legger mest vekt på i spørreundersøkelsen i stor grad er av åpen art, og dermed kan gi et bredt innblikk i ulike aspekter ved lesing.

Intervjuene våre var ment for å virke supplerende til besvarelsene vi fikk i spørreundersøkelsen, og vi håpet at disse kunne bidra som en forklarende faktor for hvorfor lærerne handler som de gjør i forhold til lesing i samfunnsfagundervisningen. Dette begrunner vi med at fokuset som settes på grunnleggende ferdigheter i skolene ofte starter hos ledelsen på skolene, før de etter en prosess resulterer i endringer i undervisningen til lærere. Vi mener derfor at perspektivene fra disse nøkkelintervjuene styrker validiteten og reliabiliteten til funnene våre.

3.5 Analytisk metode

I dette delkapitlet skal vi beskrive de analytiske tilnærmingene til vår gjennomgang av datamaterialet. Her vil vi beskrive hvordan vi har strukturert empirien vår fra spørreundersøkelsen og intervjuene med mål om å våre funn.

3.5.1 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen vår ga store mengder data siden vi valgte å legge fokus på mange åpne spørsmål. For å skape oversikt over materialet brukte vi derfor god tid til å lese gjennom besvarelsene og notere ned fellestrekk og merke besvarelser som utmerket seg. Vi samlet så et utvalg av sitater, samt data som kunne tallfestes, i et dokument.

Videre valgte vi ut hvilken empiri vi ønsket å presentere, og hvordan vi skulle gjøre dette. De innledende spørsmålene i spørreundersøkelsen som gikk på bakgrunn og kjønn, samt et av de graderte spørsmålene valgte vi å presentere i diagram. Hovedfokuset ble likevel lagt på besvarelsene vi fikk gjennom de åpne spørsmålene. Disse valgte vi å kategorisere etter tematikk, og presentere som sitater. Avslutningsvis sammenfattet vi funnene våre for å gi en oversikt over empirien.

3.5.2 Intervju

Som allerede beskrevet, startet vi prosesseringen av empirien fra intervjuene med transkribering. Etter dette gikk vi gjennom dokumentene med transkripsjon for å markere funn som vi mener var relevante for vår problemstilling. I denne prosessen utarbeidet vi kategorier som la grunnlaget for strukturen i presentasjonen av funnene våre.

Innenfor disse kategoriene presenterte vi sitatene informant for informant. Grunnen til at vi valgte å gjøre dette var fordi vi mener skaper ryddighet ettersom vi bare hadde intervju med personer. Vi gikk så systematisk gjennom sitatene, slik at vi kunne drøfte empirien vår på en strukturert måte underveis. Dette for å kunne trekke funnene våre frem i diskusjonsdelen videre i oppgaven.

3.6 Ethiske overveielser

I et forskningsarbeid i skolen som er en arena med mange ulike aktører, er det viktig at forskeren reflekterer over og ivaretar etiske hensyn. I denne delen av oppgaven ønsker vi derfor å se litt nærmere på hvilke forskningsetiske overveielser vi måtte gjøre i forbindelse med vårt forskningsprosjekt. Som utgangspunkt for disse overveielser tok vi utgangspunkt i De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH) sine retningslinjer for forskningsetikk.

Det første vi tok hensyn til da vi startet arbeidet med dette forskningsarbeidet var informantenes behov for konfidensialitet. Ettersom vi skulle gjennomføre intervju og spørreskjema måtte vi sende søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) fordi forskningsprosjektet vårt var meldepliktig fordi vi måtte lagre personopplysninger i forbindelse med intervjuene inntil det destrueres ved prosjektets slutt i tilfelle noen av deltakerne ønsket å trekke seg. For å ivareta konfidensialiteten på best mulig måte hadde vi en åpen og ærlig dialog med informantene våre der vi først og fremst gjorde klart at deltagelse som informanter i vårt prosjekt ville bli fullstendig anonymisert. Dette kom frem gjennom den første formelle kontakten med skolene, der vi la ved et skriv vedrørende informert samtykke og anonymitet som skulle underskrives av begge parter.

Som forsker er det også viktig å vise refleksivitet. I forskningssammenheng er refleksivitet ofte sett på som en form for selvransakelse, der forskeren flytter perspektivet fra ens egen rolle i prosjektet til en mer kritisk overordnet rolle (Steen-Olsen, 2010, s. 98). Dette betyr at vi som forskere vil vurdere hvordan vi kan ha påvirket prosjektet, for eksempel gjennom forutinntatte forventninger til resultatene. Vi vil også se på hvorvidt forskningsspørsmålene har vært begrensende for svarene vi finner i vårt arbeid.

I våre valg av metoder, intervju og spørreskjema, skaper vi situasjoner der vi utformer spørsmål og informantene svarer på disse. Det er særlig i disse situasjonene våre holdninger og forventninger kan være med på å prege datamaterialet vi sitter igjen med etter undersøkelsene våre. Vi mener at vi lykkes i å fremstå som nøytrale i de aller fleste av spørsmålene våre, men at formuleringen av ett av disse kanskje kan være med på å påvirke informantene. Dette gjelder spørsmål 6 (se vedlegg 1), og refleksjonene her går på at vi valgte å bruke begrepet ”verktøy” i selve spørsmålet. Gjennom bruken av dette kan vi ha antydnet hvordan vi ser på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Samtidig mener vi også at vi balanserer dette med at vi spør om det kan legge begrensninger i samme spørsmål.

Når det kommer til intervjuene våre var det naturlig å se på hvordan vår tilstedeværelse kunne påvirke intervjuobjektene. Vi snakket derfor på forhånd sammen om hvordan vi skulle gå frem både før og under intervjuet både rent teknisk og i forhold til det å snakke om våre holdninger til lesing som grunnleggende ferdigheter. For å gjøre selve intervjuet så ryddig som mulig, ble vi enige om at en av oss hadde hovedansvaret for å styre intervjuets gang, mens den andre tok ansvar for det tekniske i forbindelse med opptaksutstyr og lignende. Vi ønsket heller ikke å fortelle informantene så mye om våre personlige holdninger til

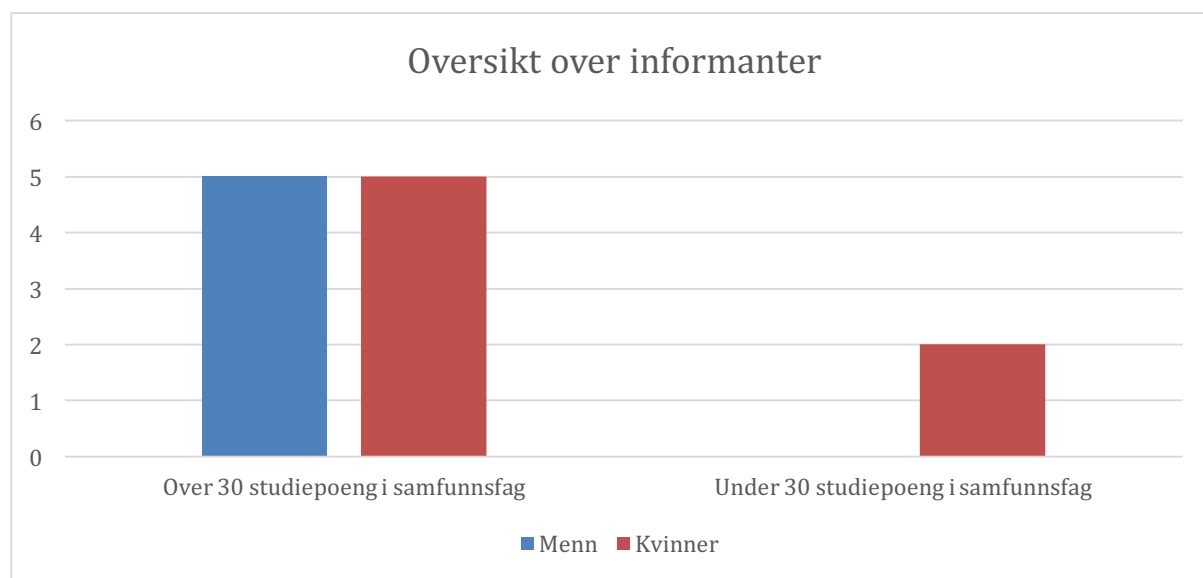
innføringen av de grunnleggende ferdighetene i forkant av intervjuet, ettersom vi tenkte at dette kunne påvirke datamaterialet.

4 Analyse

Dette er den analytiske delen av vår oppgave. Vi vil her se nærmere på empirien vi har samlet inn, og drøfte disse opp mot de teoretiske perspektivene vi har sett på tidligere i oppgaven. Vi har strukturert kapittelet på en måte som tar for seg spørreundersøkelsene først, der vi tar for oss forskjellige funn kategorisert etter tematikk. Etter dette ser vi nærmere på funnene i intervjuene vi har gjennomført, og analyserer disse. Avslutningsvis vil vi bruke et delkapittel på å sammenfatte funnene fra spørreundersøkelsen og intervjuene, slik at vi kan se nærmere på sammenhenger mellom disse og ulike teoretiske perspektiver.

4.1 Resultater fra spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsene er sentrale for våre funn siden vi i hovedsak ønsker å få et innblikk i hvordan det arbeides med leseferdigheten på klasseromsnivå. Det eneste kravet vårt for informantene våre var at de hadde arbeidet som samfunnsfaglærer på 5.-10. trinn.



Figur 1

Som vi kan se av oversikten over hadde 2 av 12 informanter mindre enn 30 studiepoeng i samfunnsfag. 5 av disse var menn, mens de resterende 7 var kvinner. I følge Utdanningsdirektoratet (2016) er kravene for å undervise i samfunnsfag at lærere på barnetrinnet ikke trenger relevante studiepoeng, mens lærere på ungdomstrinnet må ha minst 30 studiepoeng dersom de er ansatt etter 2014. Det er likevel verdt å nevne at de to

informantene som ikke hadde studiepoeng i samfunnsfag, hadde utdanning i norsk og flere andre fag. Dette er relevant fordi norskfaget er sterkt knyttet til leseopplæring og tekstforståelse. På bakgrunn av dette har vi valgt at antall relevante studiepoeng og kjønn ikke vil være med å prege undersøkelsen vår i stor grad.

Vi har tidligere vært inne på det nasjonale satsningsprogrammet ”Ungdomstrinn i utvikling”, der skolene får mulighet til å få ekstra ressurser og oppfølging til å jobbe med utviklingsarbeid knyttet til noen av de grunnleggende ferdighetene. Av informantene våre er 5 av 12 ansatt ved en skole som har lesing som grunnleggende ferdighet som satsningsområde på det tidspunktet de gjennomførte spørreundersøkelsene. De resterende svarte at skolen de arbeidet på ikke hadde spesielt fokus på noen av de grunnleggende ferdighetene, likevel var det 2 som nevnte at de hadde vært med på et utviklingsprosjekt om lesing tidligere. Dette er noe vi ser på som interessant for forskningsspørsmålene våre, da vi tror dette kan gi utslag for hvordan disse lærerne arbeider med lesing i samfunnsfagundervisningen sin.

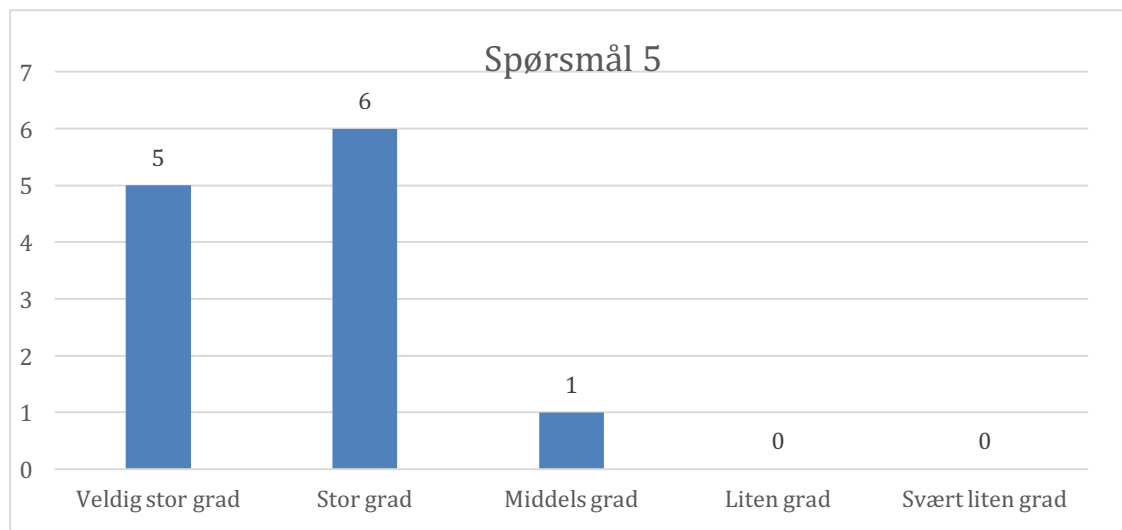
Videre i denne delen av oppgaven har vi valgt å kategorisere funnene vi gjorde gjennom spørreundersøkelsen etter tematikk vi mener er relevante for vårt forskningsarbeid. Vi gikk systematisk gjennom spørreundersøkelsene, da særlig med fokus på de åpne spørsmålene, og så etter fellestrekk for tematikk i disse besvarelsene. Dette, sammen med forskningsspørsmålene våre, dannet grunnlaget for våre valg av kategorier. Grunnen til at vi valgte å gjøre det på denne måten, var fordi vi mente at det ville være med på å strukturere analysearbeidet og gjøre det enklere å se sammenhenger. Enkelte sitater fra spørreundersøkelsene kan forekomme under flere kategorier da de ofte overlapper hverandre i når det kommer til innhold.

4.1.1 Leseferdigheten er viktig for samfunnsfag

En av de innledende tankene vi hadde rundt lesing som grunnleggende ferdighet, og også fokuset på grunnleggende ferdigheter generelt, var at det var interessant å se hvordan lærerne reagerer på utviklingsarbeid rettet mot dette. Et av spørsmålene vi stilte i spørreskjemaet vårt ga lærerne sjansen til å gi oss et innblikk i hvordan de mener lesing fungerer i samfunnsfagundervisningen. I forbindelse med dette utformet vi to spørsmål:

Spørsmål 5 med påfølgende svar:

”Vurder i hvor stor grad lesing som metode styrker samfunnsfagundervisningen?”



Figur 2

Spørsmål 6:

”Mener du at fokus på lesing som grunnleggende ferdighet er et verktøy i undervisningssammenheng, eller legger det begrensninger? Utdyp”.

Svarene vi fikk på disse spørsmålene viste seg generelt sett å være positive til lesing i samfunnsfag. Av diagrammet ovenfor kan vi se at 5 av 12 lærere svarte ”veldig stor grad”, 6 av 12 ”stor grad” og 1 av 12 ”middels grad. Dette gjenspeilet seg også i spørsmål 6, som ga rom for åpne besvarelser. Dette var ikke veldig overraskende, da lesing som en av de grunnleggende ferdighetene skal ligge til grunn for alle fag i skolen. Vi ønsket likevel å ha med disse spørsmålene fordi det ville gi oss mulighet til å vurdere funn som avviket fra forventningene.

En av informantene var mer moderat i besvarelsen på spørsmål 5, enn de resterende 11. Vi tenkte først at dette kunne være fordi informanten misforsto spørsmålet, og valgte derfor å se nærmere på denne informantens besvarelse på spørsmål 6:

”Å bruke lesing i undervisningssammenheng avhenger av emne/tema. I geografi og til dels historie fungerer lesing som verktøy godt. En del historie og samfunnskunnskap krever mer dialog/diskusjon da elevene trenger mye ekstra bakgrunnsstoff”.

I besvarelsen har informanten trukket frem at lesing ikke nødvendigvis passer alle disiplinene innenfor samfunnsfag. Dette begrunnes med at noen av temaene ofte krever faglige diskusjoner for at elevene skal tilegne seg nok kunnskaper om emnet. Som lærer er det viktig at man har oversikt over hvilke didaktiske muligheter man har til rådighet, og hva som gir

elevene best læringsutbytte. Det er tydelig at denne læreren mener at lesing i seg selv ikke er nok for at elevene skal tilegne seg tilstrekkelig med kunnskaper om enkelte emner, og at det derfor er nødvendig å supplere med andre didaktiske tilnærminger som diskusjon og dialog. Likevel er det verdt å nevne at de grunnleggende ferdighetene i stor grad henger sammen med hverandre. Dette betyr at samfunnsfaglige diskusjoner og dialoger ofte gjøres med fagstoff i form av tekst som grunnlag, dette kan for eksempel sammenlignes med eksempelet vi beskrev i kapittel 2.5.5 med utdraget fra Astrid Lindgrens *Nye spell av Emil fra Lønneberget* (1976).

Flere av de som mente at lesing i stor grad styrket samfunnsfagundervisningen begrunnet også dette grundig gjennom spørsmål 6. Vi har her valgt å ta med noen av disse begrunnelsene fordi vi mener at disse vil kunne gi et innblikk i hvorfor lesing fungerer som et verktøy for elevene i samfunnsfagundervisningen:

”Gode leseferdigheter er av uvurderlig betydning. Å lære elevene gode lesestrategier er viktig i et fag som samfunnsfag. Flinke lesere opplever i større grad å lykkes i skolen. Mestring gir i sin tur større motivasjon.”

”Lesing som grunnleggende ferdighet er svært viktig i samfunnsfag da elevene møter en rekke ulike teksttyper i faget. Kart, grafer, tabeller, statistikker og fagrelaterte tekster, samt multimodale/interaktive tekster.”

”Det er et verktøy fordi elevene kan identifisere hvilke strategier som passer dem best når de skal lære.”

De tre informantene ovenfor gir klare indikasjoner på hvorfor lesing bør ansees som viktig i samfunnsfagundervisningen. Den åpne formuleringen i spørsmål 6 ga mulighet for å avdekke nøkkelbegrep knyttet til lesing i samfunnsfag for videre analyse. Av sitatene kan vi se at informantene legger forskjellige aspekter ved lesing til grunne når de forklarer hvorfor man bør fokusere på lesing i samfunnsfag. Vi har derfor valgt å trekke frem noen av disse aspektene som nøkkelbegreper fordi de representerer ulike kategorier som vi vil anvende i vår videre analyse. Disse nøkkelbegrepene er: Lesemotivasjon, tekstsjangermangfold og lesestrategier.

4.1.2 Lesestrategier

Vi har tidligere vært inne på teori som forklarer hvordan lesestrategier påvirker elevenes leseutvikling. I delen av oppgaven skal vi se nærmere på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere

beskriver sitt arbeid med lesestrategier. De fleste av sitatene vi har tatt med er besvarelser på spørsmål 7, som lyder: ” Kan du nevne en eller flere måter å arbeide med lesing i samfunnsfag?”. En av informantene har valgt å fokusere mye på leseaktiviteten *loop*. Informanten brukte *loop* som eksempel for å svare på spørsmål 7, men også spørsmål 10 som omhandler tilpasset opplæring. Informanten skriver:

”Jeg har hatt særlig fokus på å jobbe med begrepsapparatet ved å bruke *loop* som forelesningsaktivitet, undervisningsaktivitet og som ”begrepsprøve.”

”Aha-opplevelsen var at 10-klasseelver ikke kunne forklare begrepet rente. *Loop* som forelesningsaktivitet ga følgende utsagn fra en av elevene mine: Åh, det er jo mye enklere å lese teksten når vi har spilt *Loop!*”

Som vi nevnte ovenfor har informanten i stor grad vektlagt *loop* i spørreundersøkelsen som en helt spesifikk lesestrategi for å forbedre elevenes begrepsforståelse. *Loop* er i hovedsak en overvåkningsstrategi i følge Anmarkrud og Refsahls oversikt over lesestrategier. Strategien handler om at elevene stiller hverandre spørsmål knyttet til en tekst, slik at de kan kontrollere hva de har fått med seg fra teksten. Det er også interessant å se at informanten benytter denne strategien som en undervisningsaktivitet i tillegg, slik at elevene kan lese en tekst, for så å gjennomføre *loop*, og deretter igjen lese den samme teksten. Dette kommer frem av utsagnet fra eleven som informanten beskriver.

To andre informanter besvarer spørsmål 7 på følgende måte:

”Ha fokus på lesestrategier hele tiden. Førlesing-, undervisnings-, etterlesningsstrategier: BISON, VØL, egne tanker, spørsmål/svar underveis, friform-kart, lesebestilling.”

”Kafédialog, lage lesegalleri, lese i grupper, lesebestilling”

Ut fra disse besvarelsene kan vi se at informantene benytter ulike lesestrategier i samfunnsfagundervisningen. Informantene har god oversikt over ulike modeller som dekker de tre forskjellige typene lesestrategier som vi har nevnt tidligere: Organiseringsstrategier, utdypningsstrategier og overvåkningsstrategier. Dette gjenspeiles også i det resterende datamaterialet vårt, der bare 2 av 12 ikke har nevnt noen lesestrategier spesifikt. Dette betyr at de fleste av samfunnsfaglærerne i vårt utvalg har brukt tid på å lære seg ulike modeller for lesestrategi, noe som kan tyde på at informantene ønsker å sette fokus på lesing i samfunnsfagundervisningen. Det er nærliggende å tro at informanten som skrev sitatet vi

innledet kapittelet med hadde brukt en tekst med vanskelige begreper som utgangspunkt for undervisningen der *loop* ble benyttet som en lesestrategi. I kapittel 2.5.4 så vi litt nærmere på samfunnsfagets egenart, der begrepslæring står sentralt. Der brukte vi begrepene *demokrati* og *kultur* som eksempler på mange av de abstrakte begrepene vi finner i faget. Det kan tenkes at en lesestrategi som *loop* ofte vil være med på å hjelpe elevene å forstå slike begreper, og dermed også gjøre lesing av tekster som handler om disse letter for elevene å forstå.

4.1.3 Lesemotivasjon

Et nøkkelbegrep som stadig ble nevnt av informantene våre var motivasjon, enten direkte eller indirekte. Vi har derfor valgt å bruke denne delen av oppgaven til å se nærmere på funnene i spørreundersøkelsen knyttet til lesemotivasjon. Disse funnene kom til uttrykk da lærerne skulle besvare spørsmål 10, som var et åpent spørsmål der informantene kunne beskrive egne erfaringer knyttet til arbeidet med lesing i samfunnsfagundervisningen (se vedlegg 1).

En av informantene legger vekt på aktualitet som en viktig motivasjonsfaktor for elevene. Informanten skriver følgende:

”Temaene må ha aktualitet og være tilpasset elevene for at de skal være motiverte til lesing. Igangsettere i form av fortelling/filmsnutter/debatter stimulerer leselysten.”

Denne informanten skriver aktuell tematikk er viktig for undervisningen sin. Vi tolker dette som informantens måte å trigge elevenes indre motivasjon, gjennom å relatere undervisningsmateriellet til deres interesser. Dette kan være med på å gjøre undervisningen meningsfull for elevene fordi noen vil ha et genuint ønske om å lære mer om tematikken da de allerede har bakgrunnskunnskaper knyttet til emnet. Informanten nevner videre bruk av *igangsettere* som viktig for elevenes leselyst. Vi tolker dette som en metode som brukes for å skape lesemotivasjon hos elevene gjennom variasjon. *Igangsetterne* presenterer ulik tematikk på forskjellige måter, for eksempel gjennom filmsnutter, for å gi elevene bakgrunnskunnskaper om emnet de skal lese om. I samfunnsfagundervisningen kan man tenke at forholdene ligger godt til rette for å bruke *igangsettere*. Mange moderne tv-program, blogger og lignende tar for seg interessante perspektiver på tematikk som er relevante for faget. Å introdusere tematikk på en slik måte kan også gi elevene kjennskap til begreper og uttrykk knyttet til emnet de skal lese om. Elevene vil da sannsynligvis ha et bedre utgangspunkt for å forstå teksten de skal arbeide med, noe som kan gi de følelsen av å lykkes med lesingen sin. For å understreke de gode effektene av at elevene føler mestring, har vi også

tatt med et eksempel fra en annen informant: ”Flinke lesere opplever i større grad å lykkes i skolen. Mestring gir i sin tur større motivasjon.”

Det siste funnet vi skal se på innenfor denne kategorien er en besvarelse på spørsmål 10. Besvarelsen havner innholdsmessig innenfor en gråson mellom lesemotivasjon og lesestrategier. Vi har likevel valgt å kategorisere besvarelsen under lesemotivasjon fordi utsagnet er interessant i forhold til elevenes leselest:

Har jobbet mye med å lære elevene ulike strategier for lesing i faget slik at de skal finne metodene som passer best for den enkelte. Hadde som regel at lekser aldri skulle være ”les s. 10-20” – men ha fokus på en strategi.

Eks:

- Finn 10 nøkkelord på side 10-20 og forklar disse
- Lag et tankekart fra s. 10-20
- Lag et Venn-diagram der du sammenligner ... fra s. 10-20

Vi mener dette er interessant i forhold til lesemotivasjon fordi informanten vektlegger at elevene skal velge en strategi som passer dem. Vi har i kapittel 2.4 beskrevet hvordan elevenes beherskelse av lesestrategier kan knyttes direkte opp mot lesemotivasjon, og mener det er dette læreren ønsker å oppnå i dette tilfellet. Dersom elevene kan bruke strategier de mestrer når de skal arbeide med en tekst, kan de ha lettere for å motivere seg for oppgaven. Vi tolker også at informanten ønsker å påvirke elevenes indre motivasjon ved å gi elevene et mål om å skape ”et produkt” mens de leser. Dette vil altså kunne gjøre lesingen mer meningsfull for enkelte elever. Vi ser for oss at denne formen for lekser passer godt i forbindelse med arbeid i lærebøker i samfunnsfag. Ofte er lærebøkene i faget bygget opp med tekster om et spesifikt emne med påfølgende oppgaver, noe som legger opp til en veldig lineær måte å arbeide på for elevene. Dersom elevene kan se bort fra oppgavene som eksempel, og heller bruke egne lesestrategier i arbeidet med tekstene i boken, vil det legge til rette for den enkelte elev og elevene vil kunne få en eierskapsfølelse knyttet til tekstarbeidet.

4.1.4 Leseforståelse

”Lesing som grunnleggende ferdighet er svært viktig i samfunnsfag da elevene møter en rekke ulike teksttyper i faget. Kart, grafer, tabeller, statistikker og fagrelaterte tekster, samt multimodale/interaktive tekster.”

”Læreverket vårt bruker bilder, illustrasjoner, ulike tekster, osv. i stor grad”

”Tolking og vurdering av diagram er en del av lesing i samfunnsfag”

Dette er utsagn fra noen av informantene som danner grunnlaget for den tredje kategorien vi har valgt å legge vekt på i funnene våre. I denne kategorien skal vi se nærmere på det funnene i spørreundersøkelsen som tar for seg samfunnsfagets tekstsjangere og elevers leseforståelse. Vi valgte å sitatene i starten av dette delkapitlet fordi informantene her gir et godt innblikk i sjangermangfoldet vi finner i faget. Dette innebærer ikke bare artikler og lærebøker, men også multimodale tekster med ulike typer modeller. Elevene må også kunne tolke og vurdere slike teksttyper for å oppnå god leseforståelse i faget, noe som også er avgjørende for elevenes faglige utvikling.

En annen av informantene våre har trukket frem fire punkter for lesing i samfunnsfag, der vedkommende skriver at lesemetoden avhenger av målet med lesingen. De fire punktene er:

- Informasjonssøk (Scanning av tekst, tekstoppbygging, bruk av overskrift/innholdsfortegnelse)
- Leseteknikk for innlæring (Lese tabeller, pugge, førlesing)
- Leseteknikk for refleksjon (Tenke over det du leser)
- Lese kritisk

Denne informanten har valgt å sette ulike lesestrategier opp mot målet med lesingen. Dette viser sammenhengen mellom ulike lesestrategier og leseforståelse. Informanten skriver at informasjonssøk er viktig for elevene for at de skal kunne se over tekstene for å finne tema eller emner som er relevante til det de arbeider med. Sammen med det siste punktet informanten trekker frem, ser vi for oss at dette i stor grad gjelder det å finne kilder og være kritiske til bruken av disse. Dette vil være med på å gi elevene bedre innsikt i tematikken de leser om, samt også inkludere kompetansemålene under utforskeren som handler om samfunnsfaglige arbeidsmåter. Leseteknikk for innlæring og leseteknikk for refleksjon går ofte hånd i hånd, da refleksjoner også bidrar til innlæring fordi dette sørger for at elevene tar seg tid til å tenke over innholdet i tekstene de leser. Leser en elev en multimodal tekst i geografi som inneholder modeller knyttet til befolkningsvekst med tilhørende tekst, må eleven ta alle aspektene ved teksten i betraktning når han eller hun skal reflektere over innholdet. Dette kan gjerne gjøres gjennom en form for overvåkningsstrategi. Summen av at eleven benytter seg av ulike lesestrategier til riktig formål øker elevenes leseforståelse.

Noen av informantene benyttet spørsmål 6 og 7 (se vedlegg 1) til å nevne begrepslære og knyttet dette til samfunnsfagets egenart:

”Lesing i samfunnsfag → kunne lese sitt fag: lesing på fagets premisser. Lesing er et verktøy for å lære seg fagspråk/begreper.”

”Lesing er et verktøy for å øve fagspråk.”

Disse informantene peker på begrepsapparatet som brukes i samfunnsfag, og hvordan dette står sentralt for undervisningen i faget. Som vi så i kapittel 4.1.2, så var gode lesestrategier for innøvingen av disse fagbegrepene viktig for å øke elevenes leseforståelse. Elevene vil kunne få et større læringsutbytte av tekster de leser dersom de forstår fagbegrepene i teksten. Dette kan knyttes opp mot de teoretiske perspektivene vi så på tidligere i oppgaven som omhandler begrepslære i samfunnsfag. Mange av begrepene i samfunnsfag er komplekse og abstrakte, og har ofte forandret seg over lengre tid. Det er også lagt opp til at elevene i samfunnsfag over hele skoleløpet skal ha en progresjonsbasert innlæring av begreper. Dette betyr at de utvikler forståelsen av samfunnsfaglige begreper som for eksempel *kultur* over flere år, til de etter 10. trinn skal sitte igjen med en utvidet forståelse av begrepet og begrepets kontekst. Som lærer må man derfor være svært bevisst på å gi elevene tid når det kommer til å øve på fagspråk, begrepsforståelse er ikke bare sterkt knyttet opp mot kompetansemålene i faget, det vil også gi en gevinst for elevene i forhold til leseforståelse.

4.1.5 Tilpasset opplæring

I det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen vår ønsket vi å spørre informantene våre om de hadde noen spesielle tanker eller erfaringer om arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Vi la også til at vi gjerne ønsket tilbakemelding på noen hendelser der de har vært nødt til å tilpasse leseundervisningen etter spesielle behov. Tilpasset opplæring er en del av læreres hverdag, og må derfor tas hensyn til når man skal planlegge undervisning. Under følger noen av utsagnene fra informantene:

”Vil trekke frem lesing med fremmedspråklige elever. Der er det svært viktig med å konkretisere fagstoff og lage ordbank med ord/bilde. Internett er et godt redskap når en jobber med fremmedspråklige elever. Viktig å sikre seg at disse elevene forstår når du samtaler om tema, må trekke frem vanskelig ord og forklare, vise bilder, tegne, fortelle, osv.”

”Har jobbet med flere døve elever, flere av de foretrakk å lese, fremfor vanlig undervisning/diskusjon/dialog da de kunne ha problemer med å følge med hvis det går fort i klassen, samt at de hadde hatt tegnspråklærere med varierende kvalitet og som da ikke kunne alle begrepene på tegnspråk og klarte da ikke å følge undervisning.”

”Fokuset på begreper ble resultat av fremmedspråklig elev fra Thailand. Til min overraskelse oppdaget jeg at elever generelt er begrepsfattige.”

Opplevelsene informantene beskriver baserer seg på enkelttilfeller, og vil ikke være representative. Likevel er det akkurat dette tilpasset opplæring og spesialundervisning handler om, alle elevene er enkeltindivider og må behandles på helt unike måter. Vi mener derfor at det er interessant for oss å se nærmere på de ulike opplevelsene informantene har hatt med denne typen leseundervisning.

I funnene våre nevner noen av informantene fremmedspråklighet under spørsmål 10 (se vedlegg 1). Fremmedspråklige elever vil ha et mindre ordforråd i norsk enn morsmåselever. I enkelte tilfeller vil de også ha inneha en annen forståelse av begreper enn elever som er vokst opp i Norge. Dette kan knyttes opp mot *literacy*-begrepet, og aspektet av begrepet som omhandler kjennskap til ulike diskurser innenfor bestemte kulturer. En elev fra et land med andre syn på for eksempel demokrati, vil kanskje ikke kunne uttrykke seg fullstendig når det snakkes om den vestlige forståelsen av begrepet fordi eleven ikke har tilstrekkelig innsikt i hva som legges i begrepet i den vestlige kulturen. Det er likevel verdt å påpeke at denne elevens *literacy* ikke nødvendigvis er svakere enn norske elevers forståelse, bare annerledes på grunn av elevens kulturelle bakgrunn.

Vi kan derfor se av utsagnene ovenfor at lærerne som har arbeidet med fremmedspråklighet fokuserer på begrepslære med disse elevene. En av lærerne trekker også fram visualisering som et godt hjelpemiddel i forbindelse med dette fordi man da kan forsikre seg om at elevene forstår hva det snakkes om. I forbindelse med samfunnsfag kan dette være utfordrende siden dette er et fag med mange abstrakte begreper, noe vi også har nevnt tidligere. Ofte må man da bruke andre hjelpemidler i begrepslæringen, som for eksempel samtale. Dette kan sees i sammenheng med lesestrategier, et eksempel på dette er funnet der læreren skriver at arbeidet med lesestrategier med en Thailandsk elev avdekket at også resten av klassen var ”begrepsfattige”. Denne læreren valgte da å sette i gang arbeid med *loop* med hele klassen, noe vi nevnte tidligere i kapitlet. Dette stemmer overens med studiet vi nevnte i kapittel

2.6.2, der Maria Elisabeth Moskvil forsket på elever med norsk som andrespråk. I likhet med vår informant nevner hun at fagbegreper er vanskelige å forstå for minoritetsspråklige elever, noe som går utover deres helhetlige forståelse av tekster i faget, og at for- og etterarbeid med fagtekster derfor er svært viktig.

Informanten som snakker om døve elever, nevner at lesing ofte var deres foretrukne arbeidsmetode fordi arbeidsmåter som går på muntlig ferdighet ofte ble for vanskelig å følge. I slike tilfeller er det viktig at læreren ser etter behovene elevene har, og tilpasser undervisningen etter disse. Dersom elevene selv foretrakk lesing som arbeidsmetode, kunne det for eksempel være gunstig å øve inn ulike lesestrategier med dem slik at de på en selvstendig måte kunne gjennomgå fagstoff.

4.1.6 Skjønnlitterære tekster

Da vi så over hvilke teoretiske perspektiver vi ønsket å ha med i oppgaven vår, valgte vi å se nærmere på Dag Fjellstads artikkel om bruken av skjønnlitterære tekster i samfunnsfag. Vi nevnte ikke skjønnlitterære tekster spesifikt i vår spørreundersøkelse, men ser for oss at skjønnlitterære tekster kunne blitt nevnt under noen av våre åpne spørsmål dersom informantene brukte dette i samfunnsfagundervisningen sin. Likevel kan mener vi det er et funn at bare 1 av våre 12 informanter nevnte skjønnlitterære tekster i besvarelsen sin. De fleste lærerne trakk heller frem fagtekster, fagbegreper, lærebøker og tabeller og statistikker som ”fagstoff”. Dette er ikke overraskende, da alle tre disiplinene i samfunnsfag i tradisjonelt sett i stor grad har basert seg på vitenskapelige tekster som dette.

Vi tolker at den ene informanten beskriver skjønnlitterære tekster i forbindelse med motivasjon. Denne informanten skriver at ”igangsettere i form av fortellinger/filmsnutter/debatter stimulerer leselysten”. Grunnen til at vi mener dette peker mot skjønnlitterære tekster er formålet informanten har med bruken av disse. Fortellinger og filmsnutter skiller seg fra fagtekster og vil derfor gjøre undervisningen mer variert. Dette minner mye om måten Dag Fjelstad (kapittel 2.5.5) eksemplifiserer bruken av skjønnlitterære tekster i samfunnsfagundervisningen. Vi tolker begrepet ”igangsetter”, som noe som er ment for å vekke interesse hos elevene, i dette tilfellet i forbindelse med å lese tekster. En ”igangsetter” er gjerne underholdende, men vil samtidig også gi elevene bakgrunnskunnskaper om tematikken de skal lese en tekst om.

Grunnen til at funnene som viser at bare 1 av 12 nevner skjønnlitterære tekster som relevant, ikke oppfattes som overraskende for oss er knyttet til utformingen av kompetansemålene i

samfunnsfag. De nye kompetansemålene skiller seg som kjent i stor grad fra den tidligere læreplanen L97, der innholdet i undervisningen var styrt av disse. Man kan med andre ord si at lærerne, etter innføringen av LK06, i større grad står fritt til å velge kilder for samfunnsfagundervisningen. Dette oppleves nok fortsatt som ganske nytt for mange lærere, og dette kan være med å påvirke hva lærerne ser på som ”fagstoff”. En annen faktor for lærernes valg av kilder, kan være tilgangen. Ofte vil lærebøker i samfunnsfag bli tatt i bruk som utgangspunkt for undervisning, noe som også er naturlig siden lærebøkene gjerne er lett tilgjengelig og skrevet for å dekke målene i LK06.

4.1.7 Sammenfatning av resultatene fra spørreundersøkelsen

Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi nå oppsummere funnene i kategoriene våre for forskning og forsøke å drøfte sammenhengene mellom disse mot ulike teoretiske perspektiver. Gjennom presentasjonen av funnene våre har vi gjort mindre drøftinger med fokus på utsagnene til lærerne, og vi mener at mange av disse utsagnene gir grunnlag for drøfting i et større perspektiv. Et tydelig tegn på dette var at vi av og til hadde vanskelig for å plassere utsagn innenfor bestemte kategorier, da de ofte spredte seg på tvers av temaene. Informantene var samstemte i at lesing var et viktig verktøy for samfunnsfaget, og de aller fleste pekte på ulike lesestrategier som nøkkelen til å lykkes med lesing i samfunnsfagundervisningen.

Som utgangspunkt for denne drøftingen vil se nærmere på sammenhengen mellom bakgrunnskunnskaper, lesestrategier og lesemotivasjon. Vi har tidligere vært inne på hvordan Anmarkrud og Refsahl (2016) beskriver forholdet mellom disse, der alle tre faktorene må stimuleres for at elevenes leseferdighet skal ha gode utviklingskår. Fra et overordnet perspektiv kan vi si informantene fokuserer på lesestrategiene når de skal øke lesekompetansen hos elevene sine i samfunnsfag. Tilnærmingen til hvordan de bruker lesestrategiene varierer etter hva de ønsker å oppnå, er lesemotivasjon målet kan vi for eksempel trekke frem informantene som brukte ”igangsettere”. I samfunnsfag passer ofte filmsnutter godt som *igangsettere* til emnene som skal gjennomgås, da mange moderne filmer, serier og videoblogger tar for seg samfunnsfaglig relevant tematikk. Dersom lærerne ønsker å øke leseforståelsen derimot, kan lesestrategier som setter fokus på begreper eller overblikk over tekster være aktuelle for samfunnsfaglige tekster. Sett i lys av Anmarkrud og Refsahls teorier er det lærerens ansvar å sørge for at elevene blir opplært i ulike strategier som stimulerer de forskjellige aspektene ved leseutvikling. Dersom elevene kjenner til hvilke

lesestrategier som er relevante i møtet med fagtekstene i samfunnsfag, vil de best mulig rustet som selvstendige lesere i faget.

Den tredje faktoren for leseferdighetsutvikling som ikke er nevnt i like stor grad er bakgrunnskunnskapene til elevene. Vi har likevel registrert at informantene ofte legger til grunn ulike bakgrunnskunnskaper når de beskriver undervisningsmetodene sine i forbindelse med lesing. Dette kan være kunnskaper knyttet til tematikken i tekstene de skal lese, men også gjerne være kunnskaper knyttet til lesestrategier. Når en elev har gode bakgrunnskunnskaper om tematikken i tekster som skal gjennomgå i samfunnsfagundervisningen, vil eleven på forhånd ha en viss bekjentskap til begrepene. Det vil derfor være enklere å få et en god forståelse av teksten for denne eleven. Et annet eksempel kan være en elev som ikke har kjennskap til tematikken i teksten som skal leses. Dersom den denne eleven likevel har god bakgrunnskunnskap om ulike lesestrategier, og vet hvordan disse kan anvendes, vil eleven mest sannsynlig kunne skape seg en god forståelse av teksten gjennom bruk av disse.

4.2 Presentasjon av funn i intervju med nøkkelpersoner

I dette delkapitlet skal vi se nærmere på de to nøkkelintervjuene vi gjorde med to personer som hadde sentrale roller i administrasjonen på sine respektive skoler. Funnene vil bli presentert i form av sitater, der vi har skilt informantenes sitater fra hverandre for ryddighetens skyld. Under informantenes sitater vil vi knytte funnene opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål, før vi på til slutt vil vi gi en samlet sammenfatning for kategorien, og drøfte dette.

Vi har også valgt å kategorisere intervjuene våre etter tematikk. Kategoriene vil skille seg fra kategoriene vi lagde for analysen av spørreundersøkelsen fordi dette utvalget vil ha et annet perspektiv på tematikken for forskningsprosjektet vårt. Vi legger vår tolkning av innholdet i sitatene til grunne for kategoriseringen.

4.2.1 Leseferdigheten som utviklingsarbeid

I denne kategorien skal vi se nærmere på hva informantene legger i utviklingsarbeid knyttet til leseferdigheten på sine respektive skoler. Det er mange måter å drive utviklingsarbeid i skolen på, men vi har valgt å definere dette som det generelle arbeidet skolen gjør i alle ledd: fra ledelsen til klasseromsnivå. Begge informantene arbeider ved skoler som har vært involvert i Ungdomstrinn i utvikling, som er en nasjonal satsing på bestemte områder i skolen. De ulike områdene skolen kan velge er klasseledelse, lesing, skriving, regning, organisasjonslæring og

vurdering for læring. Informantene for våre intervju representerer skoler som har vært involvert i dette prosjektet. Begge skolene hadde gjort aktive tiltak for å utbedre arbeidet med leseferdigheten. Vi brukte derfor intervjuene til å kartlegge hva skolene la i utviklingsarbeid knyttet til leseferdigheten, og hvordan dette kan påvirke samfunnsfagundervisningen.

4.2.1.1 Sitater, informant 1

”Det jobbes hele tiden med lesing, vi har et veldig bra bibliotek til og begynne med. Vi har en god bibliotekar som oppdaterer biblioteket slik at det er dagsaktuelle bøker og bøker i alle sjangre. Det brukes fremdeles, elever låner bøker og det er ganske utrolig når alt er begynt å gå på nett. Bøker konkurrerer mot filmer, Netflix og alt som elevene bare får innover seg.”

”For noen år siden begynte vi å satse på lesekurs, intensive lesekurs. Da utviklet vi vår egen modell der vi utdannet 2-3 lærere til å bli spesialister på leseopplæring for elever som sliter med lesing. Da kjører vi lesekurs på perioder på kanskje 10 uker, da er de inne 1 økt per dag. Dette for å få opp leseforståelsen og lesehastigheten.”

”Vi har og andre leseprosjekt som går på lettlestbøker i forskjellige sjangre. De tar vi med i klasserommene der vi driver et lite prosjekt i en 3-4 uker for å få opp leseinteressen ganske tidlig.”

Informanten peker på at arbeidet med leseferdigheten generelt på skolen pågår hele tiden, og innleder med å nevne biblioteket som en av drivkreftene bak dette. Av organisert utviklingsarbeid mot leseferdigheten trekker denne informantene frem *intensive lesekurs*. Dette var kurs som ble holdt for elevene over lengere perioder, for å øke leseforståelsen hos elevene. Slike lesekurs vil kunne styrke elevene i alle fag, i tråd med tanken bak innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Det er likevel verdt å nevne at en slik generell satsing på lesing ikke nødvendigvis vil styrke ferdigheten i forbindelse med de ulike fagenes egenart. I samfunnsfag er for eksempel begrepslære og tolkning av ulike typer multimodale tekster viktig, mens generelle lesekurs ofte vil handle mer om de tekniske sidene ved lesing, eksempelvis avkoding og øking av lesehastighet.

Avslutningsvis nevner informantene et generelt fokus på lesing som foregår i klasserommet, der lesemotivasjon står i fokus. Ut fra disse sitatene kan vi se at informantene mener lesing bør stå i fokus selv om det kanskje ikke er involvert i et spesielt prosjekt. Av tekniske begreper knyttet til leseferdigheten går informantene ikke inn på strategier spesielt, men nevner leseforståelse og motivasjon som nøkkelbegreper.

4.2.1.2 Sitater, informant 2

”Det begynte med at ungdomsskolen skulle være med i Ungdomstrinn i utvikling. Grunnen til at vi valgte lesing som satsningsområde var fordi vi følte at vi hadde mange dårlige lesere. Resultatene på nasjonale prøver og eksamen i norsk varierte uten at vi kunne forklare hvorfor det var sånn.”

”Vi har satt av tid til å kunne dele erfaringer, det gjør vi ved å gå i små grupper og deretter samles i plenum. For eksempel når vi har prøvd å lage lesebestillinger i tekst, da arbeidet alle med det, og så trakk vi grupper på tilfeldig basis og samlet oss etterpå.”

”Det viktigste er at vi får alle lærerne med, det nytter ikke at 1-2-3 lærere tar initiativ.”

”Det er utrolig viktig at når vi ferdige med dette her skal det være implementert i skolen og kollegiet. Selv om 1,5 år ikke er all verden, har det lett for å bli en slik ”happening” at det bare går forbi.”

Denne informanten forteller at satsingen på leseferdigheten ble satt i gang på grunn av oppfatninger om at elevene på skolen ikke leste godt nok. Dette synspunktet ble også støttet opp gjennom resultater på nasjonale prøver og eksamensresultater. Informanten nevner også at de ikke kunne forklare hvorfor resultatene var dårlige. Vi tolker dette som at informanten beskriver at ledelsen hadde et ønske om å øke kunnskapen om lesing, slik at de kunne sette ord på årsaken bak resultatene. På denne måten kunne de sette i gang arbeid for å forbedre resultatene. De nasjonale prøvene i lesing tar for seg tekster fra ulike fag, også samfunnsfag, så ved å bruke de nasjonale prøvene som utgangspunkt vil skolen se at for å styrke leseferdigheten generelt, så må de også gå inn å styrke leseferdigheten inn mot alle fagene individuelt.

Videre gir informanten detaljer om hvordan ledelsen har organisert utviklingsarbeidet blant lærerkollegiet. Informanten beskriver at de delte lærerne i grupper og ga de oppgaver knyttet til lesing. Sitatet er noe utydelig her, men vi forstår det som at noen av gruppene presenterte det de hadde kommet frem til i plenum. Slike arbeidsmåter ”på lærerrommet” kan være med på å øke bevisstheten til lærerne rundt emnet, samt gi ny kunnskap om tematikken. Vi tolker at informanten mener at fellesoppgaver for alle lærerne er med på å sørge for at skoleledelsen og lærerne jobber som en helhetlig enhet. Dette gjenspeiler seg også i der informanten sier at det er viktig å ha flere initiativtakere når det kommer til å finne, bruke og lære bort lesestrategier. Dersom det skapes en god delingskultur i kollegiet vil ulike måter å arbeide

med lesing bli mer tilgjengelig for alle lærerne. En samfunnsfaglærer kan da plukke opp metoder som har fungert bra for lærere, uavhengig av hvilket fag, for så å prøve disse ut i samfunnsfaget. Et godt eksempel på dette er norsklærere. De vil som regel ha godt innblikk i ulike lesestrategier og hvordan de fungerer i de forskjellige klassene, og mange av disse kan ha overføringsverdi i samfunnsfaget.

I det siste sitatet har informanten her beskrevet veien videre etter at ”Ungdomstrinn i utvikling”-prosjektet og midlene i forbindelse med disse tar slutt. Informanten bruker begrepet ”happening” om prosjektet, og vi tolker at dette betyr at effekten av slike utviklingsarbeid kan avta etter prosjektets slutt. Vi mener det er en styrke at informanten viser at de er bevisste på dette i ledelsen, fordi dette kan forhindre nettopp det som beskrives, og dermed sikre seg at godt arbeid med leseferdigheten blir normen for kollegiet.

4.2.1.3 Oppsummering

Overordnet kan vi se at den ene informanten har vært involvert i en skole som er mer målrettet mot lesing som utviklingsområde, men at begge skolene ser på leseferdighetene hos elevene som en viktig faktor for at de skal lykkes i skolen. Informant 1 nevner at deres leseprosjekt involverte 2-3 lærere, mens informant 2 la vekt på at deres prosjekt skulle omfatte alle lærerne i kollegiet. Vi tolker det slik at forskjellen mellom disse tilnærmingene går på prosjektenes omfang i seg selv.

Selv om denne kategorien for vår analyse ikke direkte berører lærernes praksis, vil det likevel ha en påvirkende effekt for lærerne. Dersom lærerne bruker ressurstid på å jobbe med ulike oppgaver og teori knyttet til utviklingen av leseferdighetene vil det også kunne gi utslag i hvordan de legger opp undervisningen i for eksempel samfunnsfag. Dette gjenspeilet seg også i spørreundersøkelsene våre, da de aller fleste lærerne fremmet konkrete lesestrategier og synspunkter for hvordan elevers leseferdighet i samfunnsfag kunne utvikles.

4.2.2 Samfunnsfaglærere er også leselærere

Denne kategorien vil ta for seg hva informantene har sagt om at *Kunnskapsløftet* beskriver alle lærere som leselærere. Vi vil også forsøke å komme inn på hva dette kan bety for samfunnsfaglærere, og hvordan dette kan påvirke undervisningen de praktiserer.

4.2.2.1 Sitater, informant 1

”Tradisjonelt sett har det (lesing) vært forbeholdt norsklærere, men vi følger selvfølgelig med i tiden og vet at alle lærere er leselærere. Vi leser naturfagtekster på en måte, mattetekster på en helt annen måte og samfunnsfagtekster på en måte.”

”Det er forskjellige måter å lese tekster på, og det er en av grunnene til at nasjonale prøver henter inn naturfagtekster, mattetekster, statistikk, skjemaer og tabeller inn i prøving på lesing.”

”Det er ikke bare norsklærere som er ansvarlige for resultatene i nasjonale prøver for lesing.”

Under denne tematikken trekker informanten frem at lesing gjelder for alle lærere, noe som er naturlig siden dette er en del av *Kunnskapsløftet*. Vi tolker at informanten ser dette som naturlig fordi vedkommende trekker frem at tekster fra ulike fag er unik på sine egne måter. Det mest innlysende er at de varierer på innhold, men vi har også tidligere vært inne på hvordan samfunnsfaget inneholder en særegen tekstkultur der begreper ofte er abstrakte og vanskelige for elevene å forstå.

Når informanten snakker om de ulike tekstene elevene møter i fagene i skolen, nevner vedkommende også måten de nasjonale prøvene er bygd opp. Der de nasjonale prøvene trekker inn alle fag i forbindelse med testing av leseferdighetene hos eleven. Interessant nok trekker informanten også frem begrepet ansvar i forbindelse med resultater i internasjonale prøver. Vi tolker dette som at det tidligere kanskje kan ha vært lettere å tenke at dårlige resultater på leseprøver, kommer som følge av svak undervisning i norsk. I dag derimot, må alle lærerne ta på seg ansvar for å fremme leseferdigheten, selv i samfunnsfag.

4.2.2.2 Sitater, informant 2

”Vi prøver å få til å tenke at alle her er leselærere. Hvis de bruker en tekst må de vite hvordan de angriper den, og hvordan elevene angriper den for å vite hva den handler om.”

”Alle lærerne har tatt den nasjonale prøven i lesing som de har på 8. trinn. Det var en aha-opplevelse tror jeg, fordi de da så at det var to tekster fra naturfag og samfunnsfag, og en tekst fra et av de praktiske fagene. Så lærerne ser hvor viktig det er å kunne jobbe med lesing i alle fag”

”Norsklærere vil kjenne bedre til leseteknikker, men alle har brukt dem tidligere. Det tenker jeg at norsk og språklærerne har et fortrinn fordi de kjenner flere teknikker. Også er det noen fag som jobber mye mer med tekst, og spesielt naturfaglærerne har fått en Aha-opplevelse fordi der er det mye tekst som er ganske vanskelig tilgjengelig for mange, og har mange fremmedord. Dette gjelder også samfunnsfag med mye begreper.”

Også denne informanten trekker frem LK06's retningslinjer om at alle lærere er leselærere. Det første momentet informanten nevner er at både lærerne og elevene bør ha god kjennskap til lesestrategier for å få størst mulig utbytte av tekstene. For samfunnsfag betyr dette at lærerne må ha god kjennskap til hvilke lesestrategier som passer for tekster i faget, slik at de kan overføre disse strategiene til elevene i samfunnsfagundervisningen. Dette vil hjelpe elevene å se at lesestrategier kan være gode verktøy når de bearbeider samfunnsfaglige fagtekster, og kan på denne måten styrke deres måloppnåelse i faget.

I et av sitatene sier informanten at lærerne har gjennomført en av de nasjonale prøvene i lesing. Informanten utdypet ikke hvorfor, men vi synes dette er en svært interessant uttalelse da vi tolker at informanten har valgt å gjøre dette for å bevisstgjøre lærerne på hvilke krav som stilles til elevenes leseferdighet. Det kan og tenkes at dette kan ha en motiverende effekt for lærernes arbeid med utviklingsarbeid knyttet til lesing. Informanten nevnte også at lærerne møtte tekster fra flere fag, blant annet samfunnsfag, og det kan tenkes at dette kan ha overrasket noen av lærerne, da mange ofte forbinder lesing med norsk.

Det er ikke uten grunn at mange forbinder lesing med norskfaget, da norsk sannsynligvis er det faget som i størst grad baserer seg på å bearbeide tekst. Informanten vår trekker også frem dette, og mener at norsklærere i utgangspunktet har et fortrinn i arbeidet med leseferdigheten fordi de allerede kjenner til ulike lesestrategier. Informanten nevner likevel at naturfag og samfunnsfag arbeider mye med tekster, og at tekstene i disse fagene inneholder mange fagbegreper. Dette stemmer overens med det vi har nevnt tidligere ved flere anledninger, fagtekstene i samfunnsfag er ofte komplekse.

4.2.2.3 Oppsummering

Begge informantene har trukket frem *Kunnskapsløftets* nye definisjon av leselærere, noe som viser at de tar lesing som grunnleggende ferdighet på alvor. Det er også likt for informantene at de trekker frem leseprøver, med særlig fokus på utformingen av disse. Dette kan tyde på at de har lagt ekstra merke til hvordan de nasjonale prøvene trekker inn tekster fra fag som samfunnsfag og naturfag inn under delen som skal dekke leseferdigheten.

Tolkninger av *Kunnskapsløftet* som gjøres av nøkkelpersoner i skoleledelser vil ligge til grunn for hvordan man tolker begreper som *leselærere* og *leseferdighet*. Å bevisstgjøre lærerkollegiet på viktigheten av å arbeide systematisk med lesing i samfunnsfag, vil kunne

øke motivasjonen til lærerne til å jobbe med lesestrategier i undervisningen. Dette bringer oss også videre til vår neste kategori som går på lærernes holdninger i forhold til arbeid med leseferdigheten.

4.2.3 Holdninger til utviklingsarbeid

Før vi gikk i gang med forskningsprosjektet vårt var vi interessert i å finne ut hvordan lærere stiller seg til større endringer, gjerne i form av utviklingsprosjekt. I et utviklingsarbeid som for eksempel lesing gjennom ”Ungdomstrinn i utvikling”, vil det slå negativt ut dersom lærerne ikke ønsker å jobbe med prosjektet. Utviklingsarbeidet som foregår på skolene er med på å sette rammene for undervisningen i klasserommet. Det er derfor avgjørende at ledere går inn for å gjennomføre endringsarbeid med mål om å overbevise lærerkollegiet om at utviklingen er viktig for elevene. Vi skal i denne delen av oppgaven derfor se nærmere på hvilken tilnærming informantene våre har til iverksetting av utviklingsarbeid, og da særlig i forbindelse med lesing. Ut fra dette vil vi forsøke å tolke hvordan dette kan ha innvirkning på arbeidet med leseferdigheten i samfunnsfaget som en rammefaktor. Noen av sitatene omtaler imidlertid også holdninger til utviklingsarbeid på generelt grunnlag, men vi har valgt å ta disse med fordi vi mener de har overføringsverdi i forhold til vårt prosjekt.

4.2.3.1 Informant 1

”Lærere har ord på seg for å være en tung materie å endre. Når de har funnet noe som fungerer, noe som gir gode resultater, så kommer ledelsen og sier at de har noen nye ting de vil prøve ut.”

”De aller fleste vet at vi må utvikle oss hele tiden, i takt med samfunnet. Jeg husker da vi innførte datamaskinene her på skolen kurset vi dem i hytt og pine, men de aller fleste lærerne tok dette på strak arm og det ble et arbeidsredskap for dem.”

”Jeg tror lærerne føler i perioder at det kan bli mye. Det er mye som skjer i tillegg til prosjektene vi har pågående.”

En av uttalelsene som virkelig skiller seg ut, er uttalelsen om at lærere har ord på seg for å være ”en tung materie å endre”. Sett i sammenheng med de andre sitatene, tolker vi utsagnet fra informanten i den retning at han egentlig mener at det ofte er en misoppfatning folk har. Informanten understreker at han har forståelse for at det kan være tungt for lærere å forholde seg til endringer i en ellers travel hverdag. Likevel trekker informanten frem et eksempel på en av de store omveltningene skolen har sett de siste årene – den teknologiske utviklingen,

der han følte at de aller fleste lærerne tok endringsarbeidet på strak arm. Gjennom LK06 fikk vi også store omveltninger, de grunnleggende ferdighetene skulle løftes frem og settes i fokus. På lik linje med da teknologi var nytt, var også dette med på å sette rammene for undervisningen i samfunnsfag. For hver aktivitet som skal gjennomgås, må lærerne nå tenke over hvilke ferdigheter som utvikles på veg mot kompetansemålet.

For samfunnsfaget har endringene i *Kunnskapsløftet* gjort at kompetansemålene i større grad fokuserer på arbeidsmetodene. For lærere som har jobbet etter kompetansemål der innholdet står sentralt, vil det kreve arbeid å sette seg inn i de nye måtene å formulere mål på. Det er derfor naturlig å tenke at samfunnsfaglærere som har jobbet over lengere tid med faget, og gjerne med gode resultater, kan føle at det er krevende å endre arbeidsmåte for hvert utviklingsprosjekt som settes i gang.

4.2.3.2 Informant 2

”Før avholdt man nasjonale prøver og ”huffet” seg over det som var dårlig, og så la man det i en skuff. Men i år har vi tatt dem opp, og da har lærerne måtte sett på hva som er bra og hva de ikke får til”

”Det er få lærere som uttrykker negativitet eller ikke vil være med. På en måte er det positivt, for da får du ikke en smitteeffekt.”

”Jeg ser at noen sitter tause, men det er litt artig at flere av de som var skeptiske sier at de på et eller annet vis sier de har blitt påvirket fordi de nå tenker hvordan de kan gjøre dette lettere for elevene når de gir ut en ny tekst.”

”Jeg tror at hvis vi lar tiden gå, og vi kan vise til gode opplegg og resultater ved å prøve nye ting, også vil få folk (lærerne) med oss.”

”Man må ha forståelse for en travel hverdag, de har fått den ene læreplanen etter den andre, og jeg synes at K06 var veldig omfattende.”

Det første denne informanten tar for seg er hvordan de i ledelsen har endret sine holdninger til de nasjonale prøvene. I stede for å se på nasjonale prøver med et resultatorientert blikk, har de valgt å bruke det konstruktivt i utviklingsarbeid. Sammen med lærerne har de funnet ut hvordan resultatene fra prøvene kan virke som et kartleggingsverktøy som forteller hva som gjøres bra og hva som kan forbedres. For samfunnsfaglærerne kan det tenkes at de nasjonale

prøvene har vært med på å sette forventningene til hva som kreves at elevene skal utvikle leseferdighetene på fagets premisser.

Informanten forteller også om holdningsendringer blant lærerkollegiet i forhold til arbeid knyttet til skolens prosjekt som går ut på å utvikle leseferdighetene til elevene. Informanten trekker blant annet frem at mange av lærerne som i utgangspunktet ikke viste interesse for prosjektet også har blitt påvirket til å tenke litt ekstra over lesestrategier og leselyst når de leverer ut tekster til elevene. Det kommer også frem at holdningsendringen til prosjektet som har skjedd hos noen av lærerne kommer som følge av at de i kollegiet kan vise til positive resultater gjennom bruken av de ulike lesestrategiene de har arbeidet med. Dersom rammene for utviklingsprosjektet er med på å prege samfunnsfaglærerne vil det kunne være med på å bevisstgjøre mange over hvordan leseferdigheten kommer frem i kompetansemålene i LK06. Det kan også virke inspirerende på lærere å se at arbeidet de gjør i forbindelse med utviklingsprosjektet kan bære frukter i forhold til elevenes forståelse av fagstoffet i samfunnsfagundervisningen.

4.2.3.3 Oppsummering

Selv om den ene informanten ikke kan vise til eksempler fra utviklingsarbeid knyttet til lesing, ser vi likheter når det kommer holdninger blant kollegiet i forhold til emnet på generell basis. Begge trekker frem at lærere ofte har travle hverdager, og kanskje ikke har så mye tid og energi til overs til arbeid som ikke har direkte med klassen sin å gjøre. Informantene sier også at lærerne som regel tar til seg prosjektene skoleledelsen setter i gang, selv for lærere som i utgangspunktet kanskje føler at det ofte skjer endringer og at det er krevende å følge alle disse. Prosjekt som går på for eksempel lesing er med på å sette rammene for undervisningen, kan vi si at samfunnsfagundervisningen på skolene påvirkes av endringene som gjøres av ledelsen.

4.2.4 Lesing og tilpasset opplæring

I denne delen av oppgaven skal vi presentere empiri som viser hvordan ledelsen ønsker at lærerne skal opptre i forhold til tilpasset opplæring når det kommer til lesing i samfunnsfag. Likevel vil noen av utsagnene ikke omhandle samfunnsfag direkte, men likevel berøre faget i stor grad da uttalelsene gjelder for alle fagene i skolen. Dette er i tråd med tanken bak de grunnleggende ferdighetene, som sier at de skal gjelde i alle fag men på fagenes premisser. I disse tilfellene vil vi likevel prøve å forklare hvorfor vi har tolket utsagnene som relevante for samfunnsfagundervisningen.

4.2.4.1 Informant 1

”Elevene skal bli gode på å vurdere seg selv. De skal stille seg selv de rette spørsmålene, er jeg for eksempel god nok her, og hva skal til for at jeg skal lære? Hva kan jeg gjøre for å nå målet for undervisningen?”

”En av lærerne som er veldig interessert i friluftsliv har fått en klasse med elever som trenger å være borte fra skolen litt, og ikke bare sitter på klasserommet hele tiden. Den læreren har 1 fast dag i uken til å ta med denne gruppen med elever ut. Da bruker vi uteskole som motivasjon. Når disse elevene ikke får uteskole blir de utålmodige og lurer på når de får ha det igjen.”

I kategorien om tilpasset opplæring har vi valgt å se på to utsagn fra denne informanten, der utsagnene tar for seg henholdsvis vurdering for læring og uteskole. Når det kommer til vurdering for læring legger informanten vekt på at elevene skal kunne vurdere seg selv og egen innsats for å øke læringsutbyttet sitt. Dette kan relateres direkte til lesestrategier i samfunnsfag. Et eksempel kan være at elever skal arbeide med kompetansemålet som sier at eleven skal kunne ”beskrive hovudtrekk i norsk økonomi og korleis han heng saman med den globale økonomien”. I forbindelse med dette får de utlevert en tekst som omhandler tematikken. For å vite hvordan de skal bearbeide denne teksten er det viktig at de kan vurdere hva som skal til for at de skal lære. Dette kan være valg av lesestrategier, leting av kilder for bakgrunnsstoff, samtale med medelever, osv. I etterkant av lesingen må elevene vurdere hvorvidt de nådde målet for lesingen. For eksempel kan de spørre seg om de forsto begrepene i teksten. På denne måten kan elevene gjennom vurdering for læring, sikre seg høyst mulig læringsutbytte av arbeidet.

Det andre utsagnet går på en gruppe elever som sannsynligvis ikke får godt nok læringsutbytte av vanlige aktiviteter i klasserommet. Kanskje vil en ny tekst med nye fagbegreper være vanskelige å forstå? I så fall kan vi se tilbake til det vi har skrevet tidligere om samspillet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon. I slike tilfeller kan uteskole være med på å hjelpe elevene med bakgrunnskunnskaper (i noen tilfeller) og med motivasjon. Et eksempel på dette kan være ekskursjoner i forbindelse med geografi, der man er ute på tur og kan se helt konkrete eksempler på ulike begreper som v-daler, u-daler, frostsprengning og lignende. Slike begreper kan ofte være enklere å forstå når man kan observere de i virkeligheten. Det andre momentet, motivasjon, kan som regel også stimuleres gjennom uteskole. Det oppleves ofte befriende for elever å komme seg ut i naturen, utenfor

klasserommene, og informanten nevner at uteskolen ofte er noe elevene ser frem til. I LK06 finner vi mange eksempler på kompetansemål som passer til slik undervisning:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunn
- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart, målestokk og kartteikn

I forbindelse med lesing kan det tenkes at det for mange elever vil være lettere å gå gjennom tekster knyttet til elementer de har vært ute å sett på og fått forelesning om. I tillegg vet vi også at det utvidede lesebegrepet inkluderer det å kunne lese kart innenfor leseferdigheten.

4.2.4.2 Informant 2

”Jeg har i mange år prøvd å få snudd dette med gutter og lesing. Det er ikke alltid viktig hva de leser, bare at de leser. Men jeg har måtte flere år levert fra meg klasser der jeg vet om gutter som ikke har lest en hel bok.”

”Siste året brukte jeg i 10. klasse *Gutten i den stripete pyjamasen*. Det endte med at vi tok en klasseset til Krakow, og jeg føler at denne boken var bra. Mange var interesserte og når det ble spennende sa jeg at de skulle lese resten hjemme. Så fikk de jobbe litt med lesebestillinger og noterte alt om moren hans, og det følte jeg var vellykket. Likevel var det noen som måtte hoppe over en del sider for å komme seg gjennom ... Vi må starte litt tidligere, mange av guttene leser så sakte at det er vondt for dem.”

Denne informanten forklarer at personlige erfaringer ofte har vist at gutter sliter med leseferdigheten. Vi kan i dette tilfellet også trekke inn lesemotivasjon som en mulig forklaring på hvorfor det har endt slik.

Informanten trekker også frem et spesifikt eksempel som vi mener gjenspeiler nettopp dette. I eksempelet forklarer informanten hvordan den skjønnlitterære boken *Gutten i den stripete pyjamasen* (2006) ble brukt i sammenheng med undervisning. Dette er en historisk roman som er lagt til andre verdenskrig, og dermed svært relevant for historiefaget på tross av sin skjønnlitterære form. Vi tolker at informanten mener at denne boken var med på å skape entusiasme rundt lesingen, og at arbeidet med lesestrategier i forbindelse med boken ble vellykket. Det er også interessant å se på hvordan informanten beskriver at noen av elevene måtte hoppe over noen sider for å komme seg gjennom boken. Like etter at informanten nevner dette, går informanten direkte over på å snakke om svak lesehastighet blant enkelte, og

tidlig innsats som noe som må prioriteres i forbindelse med svake leseferdigheter. Som vi har nevnt tidligere, er lesehastighet og avkoding deler av den første leseopplæringen, og ofte forbundet som en del av norskfaget tidlig i elevenes skolegang. Med LK06 er det ikke lengre slik, utviklingen av leseferdigheten skal foregå i alle fag. Det er derfor viktig at samfunnsfaglærere, i samråd med de andre i kollegiet, tar tak i arbeid med lesing på et tidlig stadium, særlig hos elever som har problemer med dette. Avslutningsvis er det verdt å nevne at arbeidet med den historiske romanen endte med en klasseset til Krakow. Dette var ikke tilfeldig, i følge informanten, og kan tyde på at lesingen gjorde inntrykk på klassen, og påvirket valget av destinasjon for klasseset.

4.2.4.3 Oppsummering

I denne kategorien har vi valgt å se litt ekstra nøye på noen konkrete eksempler i forbindelse med sitatene fra intervjuene. Felles for uteskole og eksempelet med *Gutten i den stripete pyjamasen* er at disse formene for undervisning skiller seg litt fra ordinært arbeid med lærebøkene i samfunnsfaget. På denne måten kan de være med på å vekke lesemotivasjonen hos elevene, og de er overførbare for flere av kompetansemålene innenfor samfunnsfaglig tematikk.

4.2.5 Annet

Her har vi tatt med to sitater som havner litt på siden av de andre kategoriene våre, begge er fra intervjuet som ble gjort med informant 2. Strukturen i denne delen vil skille seg noe fra de andre underkapitlene for intervjuene, da vi beskriver sitatene fortløpende i stedet for å samle beskrivelsen til slutt.

Det første sitatet vi har tatt med handler om *lesemotivasjon*, en tematikk som vi skrev om i forbindelse med presentasjonen av funnene i spørreundersøkelsen:

”Særlig guttene i 10. klasse hadde aldri lest ei bok. Nei, de leser bare dersom de ser nytten av det og de leser bare det som for dem virker viktig.”

Informanten beskriver erfaringer fra en klasse der guttene ikke var motiverte for lesing. Dette kan knyttes direkte til undersøkelsen gjennomført av Anne Løvland, som vi beskrev i kapittel 2.5.2. Der beskrev hun to modeller av elever som lesere, der guttene som nevnes i sitatet kan sammenlignes med det hun kaller for *interessesøkeren*. Fra et undervisningsperspektiv i samfunnsfag må lærere da spørre oss hvordan vi kan skape interesse for tematikken i tekstene

som skal leses, slik at vi kan være med på å motivere disse elevene til å lese. Vi kan i den forbindelse peke tilbake til det vi har skrevet om for eksempel *igangsettere* og *uteskole*.

Det andre eksempelet vi ønsker å trekke frem i denne kategorien handler om innføringen av de grunnleggende ferdighetene, og ressursene som ble tildelt i forbindelse med dette fra statlig hold:

”I 07-08 lagde vi lokale læreplaner. Så var det en revisjon i 2013, som gjorde at vi måtte endre litt på disse. Enda så vi ikke at vi mangler fokus på grunnleggende ferdigheter i planene våre. Det har først kommet nå, det er så innlysende, for når du ser på det står det ”hva er lesing i ditt fag?”. Hadde man fått en tidsressurs til å begynne med, ville man satt seg mer inn i den generelle delen av læreplan med de grunnleggende ferdighetene, men på grunn av tidspress blir man forbi dette og går rett til kompetansemålene.”

Dette utsagnet beskriver en situasjon der lærere og skoleledere har travle hverdager som gjør det vanskelig å sette seg skikkelig inn i alle aspektene ved nye læreplaner. Leseferdigheten, blant annet, ble borte i all fokuset på selve kompetansemålene. For lærere i for eksempel samfunnsfag kan dette bety at man straks satt i gang arbeidet med å skape og tilpasse undervisningsopplegg til de nye kompetansemålene. Når det gjelder lesferdigheten har vi tidligere også vært inne på hvordan denne ofte er skjult i kompetansemålene for samfunnsfag. Vi kan for eksempel se på kompetansemålet fra LK06 som sier at eleven skal kunne:

”diskutere formålet med FN og annen internasjonal samarbeid, også urfolkssamarbeid, og gjedøme på den rolla Norge har i samarbeidet”

Her kan man med en gang se at det legges opp til at elevene skal diskutere, som gjerne er en muntlig eller skriftlig aktivitet. I dette kompetansemålet er det imidlertid innforstått at elevene også skal kunne finne frem til kilder for denne diskusjonen. Disse kildene er ofte læreboken eller nettkilder, og det er dermed lagt opp til at elevene også må bruke lesferdigheten for å oppnå dette kompetansemålet. Det ville nok vært naturlig for en lærer i samfunnsfag å legge opp til lesing, men det faktum at lesferdigheten ikke understrekes med ord i kompetansemålet kan være med på å gjøre at lesferdigheten blir sett på som mindre viktig i arbeidet mot å nå målet.

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal vi drøfte funnene fra analysen mot forskningsspørsmålene våre. For å støtte opp om drøftingen vår vil vi bruke de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen vi har vært innom tidligere aktivt. Vi har strukturert dette kapittelet etter forskningsspørsmålene for prosjektet.

5.1 Hvordan kan fokus på lesing som grunnleggende ferdighet påvirke samfunnsfagundervisningen?

Bakgrunnen for dette spørsmålet var å se nærmere på hvordan utviklingsarbeid rettet mot lesing som grunnleggende ferdighet kan være med på å prege samfunnsfagundervisningen. Etterhvert som vi arbeidet med oppgaven utvidet dette seg til å gjelde et mer generelt fokus på leseferdigheten, altså også fokuset som settes av *Kunnskapsløftet*. I LK06 trekkes det blant annet frem at ”Utvikling av leseferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, fra forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning.” Dette utdraget beskriver hvordan leseferdigheten i samfunnsfag er forbundet med begrepslæringen i faget, noe også flere av informantene våre har nevnt gjennom spørreundersøkelsene våre. I analysedelen vår (kapittel 4.1.4) trakk vi frem to informanter som begge forklarte lesing som et verktøy for å lære fagbegreper, noe som er i tråd med det som legges vekt på i *Kunnskapsløftets* beskrivelse av leseferdigheten i faget. *Kunnskapsløftet* er med andre ord en av de viktigste faktorene for fokuset som blir satt på leseferdigheten i og med at det er der lærere finner definisjonen av hva *lesing på samfunnsfagets premisser* er, og bruker dette som utgangspunkt for undervisningen sin.

Kunnskapsløftet er imidlertid bare en av faktorene som påvirker samfunnsfagundervisningen, det vil fortsatt være opp til hver enkelt lærer og leder hvordan beskrivelsene der tolkes og følges opp i undervisningene. Det andre vi ønsker å legge vekt på når vi diskuterer dette forskningsspørsmålet er hvordan lærernes holdninger til leseferdigheten og de grunnleggende ferdighetene generelt er med på å påvirke deres samfunnsfagundervisning, og hvordan disse holdningene kan påvirkes av skoleledelsen. I forhold til dette er det flere faktorer som spiller inn, og vi har valgt å se nærmere på to av disse: tidsressurser og bevisstgjøring av hva lesing i alle fag innebærer.

Først og fremst viser undersøkelsen vår at 11 av 12 samfunnsfaglærere mente at lesing som metode er med på å styrke faget i stor eller veldig stor grad. Bare 1 av informantene våre svarte *middels grad*, hvorpå denne informanten begrunnet dette med at lesing som metode

fungerer for deler av faget, men at det i en del historie og samfunnskunnskap var viktigere å fokusere på muntlige metoder som for eksempel diskusjon. Av disse resultatene tolker vi at lærerne stort sett mener at et fokus på lesing i samfunnsfag er berettiget i forhold til fagets innhold, der mye av elevarbeidet gjennomføres i forbindelse med tekstarbeid. Spørsmålet legger imidlertid ikke fokus på hvor mye vekt lærerne legger på utviklingen av elevenes fagspesifikke leseferdigheter. Dette kommer frem i noen av de åpne spørsmålene våre, og er noe vi skal se på i neste delkapittel.

For at utviklingsarbeid skal ha en effekt for undervisningen i de forskjellige fagene er det viktig at ledelsen på skolen når ut til lærerkollegiet med budskapet de ønsker å formidle – i dette tilfellet leseferdigheten. De må bevisstgjøre hva leseferdigheten er, og hvordan og hvorfor lærere i de ulike fagene bør jobbe med den. Et stadig tilbakevendende tema i tilknytning til dette hos begge informantene var hvilken rolle de nasjonale prøvene spilte. Informantene ga uttrykk for at nasjonale prøvene hadde gått fra å bare være et måleverktøy, til nå å bli et analyseverktøy der de bruker resultatene til å forstå hva som gjøres bra på skolen og hva som må forbedres. En av informantene trakk også frem de nasjonale prøvene som en motivasjonsfaktor for lærere i forhold til arbeidet med å utvikle elevenes leseferdigheter. Alle lærerne fikk tildelt tid til å gjennomføre de nasjonale prøvene i lesing for 8. trinn som en del av arbeidet med å bevisstgjøre lærerne på leseferdighetens omfang i de ulike fagene. Dette beskrives som noe som overrasket flere av lærerne, fordi det viste lærerne hvor viktig det var å jobbe med fagspesifikk lesing. I forhold til forskningsspørsmålet vårt kan det altså tenkes at dette, blant annet, var med på å bevisstgjøre samfunnsfaglærere om hvor viktig det er å jobbe med lesing i samfunnsfag med et mer teknisk syn. Dette betyr at lærerne kanskje jobber med et sterkere fokus på leseferdigheter i forbindelse med behandling av tekst, i stede for at man bare gir elever en tekst og forventer at de leser og forstår den på egenhånd.

Vi kan ikke med sikkerhet si konkret hvordan utviklingsarbeid rettet mot leseferdighet vil påvirke samfunnsfagundervisningen på de forskjellige skolene, selv om det helt klart er et samspill mellom *Kunnskapsløftet*, skoleledelse, lærere og undervisningen som utøves. Vi kan likevel tolke at skoleledernes arbeid med å bevisstgjøre lærerne på hva lesing i alle fag innebærer, og hvordan arbeid med leseferdigheten kan gjennomføres, er med på å påvirke samfunnsfaglærernes undervisningsplanlegging. Dette understrekes av sitatet fra kapittel 4.2.3.2 der informanten beskriver hvordan lærerne har respondert på det felles arbeidet med leseferdigheten: ”Jeg ser at noen sitter tause, men det er litt artig at flere av de som var

skeptiske sier at de på et eller annet vis sier de har blitt påvirket fordi de nå tenker hvordan de kan gjøre dette lettere for elevene når de gir ut en ny tekst.”

5.2 Hvilke elementer ved lesing bør man ta hensyn til for å styrke samfunnsfagundervisningen?

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsket vi å se nærmere på hvilke aspekter av lesing som må vurderes for å styrke elevers leseutvikling i samfunnsfagundervisningen. Det er viktig at dette gjøres på fagets premisser, slik at elevene lærer hvordan de skal bearbeide samfunnsfaglige tekster. For å svare på dette så vi tidligere på hva som definerte en fagtekst i samfunnsfag, og hvordan disse tekstene skiller seg fra andre fag. I den forbindelse skrev vi blant annet om hvordan samfunnsfaget ofte benytter seg av *multimodale tekster*, der tekstene ofte krever at leseren er i stand til å tolke modaliteter som bilder, lyd, videoklipp, kart, grafer, osv. Vi kom også frem til at samfunnsfaglige tekster er begrepstunge, og at begrepene i faget er abstrakte. For at elevene skal kunne anvende slike tekster i sitt arbeid i faget, må de derfor vite hvordan de bearbeider disse. Det er en lærers ansvar å sørge for at elevene er i stand til dette, og i den forbindelse må læreren reflektere over hvilke sider av leseferdigheten som må legges vekt på i samfunnsfagundervisningen. Vi skal i denne delen av oppgaven derfor se nærmere på noen av disse, og diskutere bruken av de.

Det første vi skal ta for oss er *lesestrategier*. En av informantene skrev i spørreundersøkelsen at ”Gode leseferdigheter er av uvurderlig betydning. Å lære elevene gode lesestrategier er viktig i et fag som samfunnsfag. Flinke lesere opplever i større grad å lykkes i skolen. Mestring gir i sin tur større motivasjon.” I dette sitatet trekker informanten frem flere nøkkelfaktorer for å lykkes, og vi vil derfor bruke dette som utgangspunkt i denne diskusjonen. Vi tolker at grunnen til at gode leseferdigheter er viktig for samfunnsfaget er fordi mye av innholdet i faget tilegnes gjennom tekstbehandling. Elevene møter mange ulike tekstsjangere og gjerne i form av multimodale tekster slik vi skrev om i kapittel 2.5. For å øke elevenes leseforståelse når de arbeider med slike tekster kan gode *lesestrategier* være et godt hjelpemiddel. Vi så tidligere i oppgaven hvordan Anmarkrud og Refsahl (2016) påpeker at det er lærerens ansvar å sørge for at elevene lærer ulike strategier for å gi en god leseutvikling. Dersom samfunnsfaglærere kan lære elevene hvilke lesestrategier som er relevante for fagtekstene de skal gjennomgå, vil elevene kunne bli selvstendige lesere.

Hvis vi fortsatt tar utgangspunkt i sitatet fra informantene som vi nevnte i forrige avsnitt, kan vi se at siste delen tar for seg et annet aspekt av leseferdigheten – motivasjon. Motivasjon er

et vidt begrep, som på en forenklet måte kan beskrives som et individs drivkraft bak handlinger (Imsen, 2015). Begrepet er med andre ord veldig universalt, og kan overføres direkte til arbeid med leseferdigheten. Formen for motivasjon som beskrives av informantene ovenfor, kalles prestasjonsmotivasjon. Prestasjonsmotivasjon i denne sammenheng er elevers lyst til å lykkes med lesingen sin. Det finnes imidlertid også andre måter å motivere elevene på, og en av informantene nevner i den forbindelse *igangsettere* (kapittel 4.1.3) i form av filmsnutter, diskusjoner, fortellinger, osv. En måte å bruke slike *igangsettere* på er bruk av skjønnlitterære tekster i samfunnsfaget. Skjønnlitterære tekster blir nok av mange ikke sett på som en del av samfunnsfagundervisningen, noe som også gjenspeiles i empirien fra spørreundersøkelsen vår, der bare 1 av 12 nevnte dette. Dette synet beskrives også i Dag Fjeldstads artikkel i kapittel 2.5.5, men vi så likevel på hvordan arbeidet med slike tekster kunne være med på å styrke samfunnsfagundervisningen. Fortellinger, eller skjønnlitterære tekster, er med på å variere undervisningen, og siden de er skrevet for å underholde, vil de nok av mange elever oppleves som mer underholdende enn samfunnsfaglige artikler. Det kan derfor tenkes at slike artikler vil kunne engasjere elever som ikke er så veldig entusiastiske når det kommer til å arbeide med fagtekster fra for eksempel læreboken. Det kan trekkes paralleller mellom det informantene sier om *igangsettere*, Dag Fjeldstads artikkel og studiet vi beskrev i kapittel 2 som ble gjennomført av Anne Løvland. Gjennom hennes studie utarbeidet hun en modell med to kategorier av lesere i skolen, *svarjegeren* og *interessesøkeren*. Ut fra hennes modell kan det tenkes at *interessesøkere* kan engasjeres gjennom bruk av for eksempel skjønnlitterære tekster i samfunnsfag.

I innledningen av dette delkapitlet nevnte vi også begreplæren i samfunnsfag som en del av fagets egenart. Begreper er i stor grad knyttet til lesing, noe som også gjenspeilet seg i flere av besvarelsene på spørreundersøkelsen vår i forbindelse med leseforståelse (kapittel 4.1.4). Flere av informantene peker på at arbeid med fagbegreper er viktig for å øke elevenes leseforståelse, noe som også støttes opp av de teoretiske perspektivene til Overrein og Madsen (i Skovholt, 2014) og Børhaug (2015) som vi omtalte i kapittel 2. Grunnen til at begreplæren i samfunnsfag er viktig i samfunnsfagundervisningen er at mange av begrepene knyttet til emnene i faget er abstrakte, og vanskelige å få en fullstendig forståelse av for elevene. Begreplæren i faget beskrives som en progresjonsbasert prosess som foregår over flere år, denne progresjonen kan også man se spor av i kompetansemålene for faget.

5.3 Hvordan kan man som lærer arbeide med lesing i samfunnsfagundervisningen med elever med spesielle utfordringer?

Alle elever har som kjent krav på tilpasset opplæring etter bestemmelsene i opplæringsloven (§1-3 og §5-1), dette er også nedfelt i den generelle delen av LK06. Tilpasset opplæring er med andre ord en viktig del i gjennomføringen av undervisning, også i arbeidet med leseferdigheten. Med dette som utgangspunkt ønsket vi å se nærmere på hvordan lærere og skoleledere arbeider med lesing i samfunnsfagundervisningen med elever som trenger tilpasset opplæring. Vi var spesielt interesserte i å finne ut mer om hvordan lærere tilpasset undervisningen til elever med lærevansker eller som var fremmedspråklige.

I ett av funnene våre fra spørreundersøkelsen beskrev en av informantene arbeid med lesestrategier i en klasse der en av elevene var Thailandsk. Denne eleven hadde utfordringer når det kom til samfunnsfaglige begreper. Læreren valgte da å bruke undervisningsaktiviteten *loop* for å styrke elevens begrepsforståelse (kapittel 4.1.5). I informantens besvarelse kom det også frem at arbeidet med *loop* avdekket at de andre elevene i klassen også kunne dra stor nytte av denne strategien. Vi mener at dette har sammenheng med at minoritetsspråklige elever på lik linje med morsmålelever, har de samme behovene for å arbeide med lesestrategier, bare på et grundigere vis. Dette støttes av forskningsprosjektet gjennomført av Moskvil, som vi omtalte i kapittel 2.6.2. Moskvil skriver at ofte er fagbegreper som er vanskelige å forstå for minoritetsspråklige, og dette gjør at tekstens helhet blir uklar. I den forbindelse er grundige før- og etterarbeid med fagtekster ofte hjelpsomt for disse elevene.

Et annet perspektiv på tilpasset opplæring ble presentert i et av intervjuene vi gjorde. Her trakk informanten frem en gruppe elever som hadde dårlig læringsutbytte av vanlige aktiviteter i klasserommet. Løsningen for denne gruppen av elever var å drive uteskole, der læreren tok i bruk naturen som arena for undervisning. I forbindelse med dette kan vi trekke frem ekskursionsjoner som en god måte å drive samfunnsfagundervisning på, kanskje særlig i forbindelse med geografidisiplinen. Ekskursjoner kan være med på å konkretisere begreper som for eksempel *isbre*, *V- og U-daler*, osv., noe som kan gjøre det lettere for enkelte elever å forstå disse, samtidig vil et miljøskifte også kunne være med på å gi elever en positiv effekt i forhold til motivasjon. I kapittel 2 så vi på hvordan bakgrunnskunnskaper kunne være med på å styrke leseferdigheten, det er derfor tenkelig at slike ekskursionsjoner som øker elevenes bakgrunnskunnskaper, kan virke positivt på lesing av tekster om emnet ekskursionene handlet om.

Når det kommer til tilpasset opplæring har vi nå sett på to vidt forskjellige tilnærminger til tematikken. Vi mener at dette også gjenspeiler tenkingen rundt emnet, da tilpasset opplæring handler om hvordan hver eneste individ kan få høyst mulig gevinst av undervisningen. I forbindelse med lesing og tilpasset opplæring er det lærerens kunnskap om leseferdigheten og elevgruppen som avgjør hvorvidt oppleggene lykkes.

6 Avslutning

Hvordan kan man arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag for å styrke undervisningen?

6.1 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har vi forsøkt å få innblikk i ulike aspekter ved arbeid med leseferdigheten i samfunnsfag med mål om å styrke undervisningen. Videre følger et sammendrag av de viktigste funnene i forhold til vår problemstilling.

Når det kommer til lærernes didaktiske valg i forhold til å styrke elevenes leseferdigheter i samfunnsfagundervisningen viser spørreundersøkelsene våre at det i stor grad legges vekt på ulike lesestrategier. Mange av lærerne har også vært svært spesifikke i sine besvarelser, og nevnt hvilke strategier de bruker og av hvilken grunn. Det som går igjen er at lærerne peker på strategier som omfatter både før, underveis og etterarbeid med tekstene som skal bearbeides, med begrunnelse om at samfunnsfaget er et fag med mange vanskelige begreper. Tanken bak dette er at elevene opparbeider seg bakgrunnskunnskaper og gjerne også motivasjon i forarbeidet, noterer ned vanskelige begreper underveis i teksten, og bearbeider de vanskelige begrepene i etterkant av lesingen. Det er også flere som har påpekt at de gjerne lar elevene lese tekstene på nytt etter at de har gjort etterarbeidet, fordi det da vil være lettere for elevene å forstå helheten i teksten. De viktigste elementene i arbeidet med leseferdigheten i samfunnsfag som kom frem i spørreundersøkelsen var altså *lesestrategier* og *lesemotivasjon*. Disse momentene trekkes også frem av de ulike teoretikerne som avgjørende for god leseopplæring, særlig i form av at de virker inn på hverandre. Gode lesestrategier dyrker god lesemotivasjon, og god lesemotivasjon er med på å styrke elevenes vilje til å lære gode lesestrategier.

Avslutningsvis fikk vi også med oss noen interessante perspektiver på arbeidet med leseferdigheten i samfunnsfag med elever som hadde større behov for tilpasset opplæring. I den forbindelse nevnte informantene interessant nok også her *lesestrategier*, men gjerne med

et enda større fokus på begreper og oppfølging rundt begrepslæringen i form av samtaler og bildebruk. En helt annen tilnærming til tilpasset opplæring gikk på bruk av uteskole i forbindelse med arbeid med leseferdigheten. Gjennom dette kunne man oppnå økt motivasjon hos elevene, samtidig som elevene også kunne få grunnleggende innføringer i tematikk fra kompetansemålene som kan relateres til nærmiljøet. Dette kunne danne grunnlaget for elevenes lesing av fagtekster som omhandler samme emne som ekskursjonene, og kunne dermed virke positivt på elevenes arbeid med lesing i samfunnsfag.

6.2 Videre forskning

I vårt forskningsprosjekt har vi tatt utgangspunkt i lærere og skoleledere og deres tanker om hvordan man kan styrke samfunnsfagundervisningen gjennom arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet. I denne sammenheng kunne det vært interessant og gjennomført en undersøkelse som går på læringsutbytte, og hvor mye elevene selv får igjen gjennom de ulike tilnærmingene til leseferdigheten som vi har vært innom.

Referanseliste

Litteratur:

Anmarkrud, Ø. Refsahl, V. (2016). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm

Bjorvand, A-M. Tønnesen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Børhaug, K. (2015). Progresjon

I K. Børhaug. O. R. Hunnes. Å. Samnøy. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178). Bergen: Fagbokforlaget

Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Løvland, A. (2012) Når barn leser fagbøker?

I A-M. Bjorvand og E. S. Tønnesen (red.) *Den andre leseopplæringa* (2.utgave, s. 81-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E. (2015). Om å lese på setningsnivået

I E. Maagerø og E. S. Tønnesen (red.) *Å lese i alle fag* (2.utgave, s. 75-95). Oslo: Universitetsforlag.

Monica, N. (2014) Grunnleggende ferdigheter i matematikk

I K. Skovholt (red.) *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (1.utgave, s. 88-121). Oslo: Cappelen Damm AS.

Moskvil, M. E. (2015). Når den minoritetsspråklege møter fagteksten

I E. Maagerø og E. S. Tønnesen (red.) *Å lese i alle fag* (2.utgave, s. 160-179). Oslo: Universitetsforlaget.

Overrein, P. Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag

I K. Skovholt. (red.) *innføring i grunnleggende ferdigheter* (1.utgave, s. 126-172). Oslo: Cappelen Damm AS.

Roe, A. (2012) Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver?

I A-M Bjorvand. og E. S. Tønnesen (red.) *Den andre leseopplæringa* (2.utgave, s. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøberg, S. (2014). *Pisa-syndromet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag

I K. Skovholt. (red.) *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (1.utgave, s.13-54). Oslo: Cappelen Damm AS.

Skjelbred, D. Og Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet

I B. K. Jansson og H. Traavik (red.) *Norskboka 2* (s. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget

Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken

I T. Lund, M. B. Postholm og G. Skeie (red.) *Forskeren i møte med praksis* (s. 97-114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Traavik, H. Ulland, G. Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråksopplæringa på småskolesteget

I H. Traavik og B. K. Jansson (red.) *Norskboka 1* (s. 71-96). Oslo: Universitetsforlag

Ulland, G. Palm, K. Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa; lesing

I B. K. Jansson og H. Traavik (red.) *Norskboka 2* (s. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget

Nettressurser

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Hentet 24.04.17 fra

http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...

Fjelstad, D. (udatert). *Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse*. Hentet 13.03.17 fra

https://www.udir.no/pagefiles/veiledninger/samfunnsfag/pdf/2/dag_om_samfunnsfaget.pdf

Opplæringsloven, 27. November 1998 nr. §1-3 og §5-1. Hentet 16.02.17 fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

St.meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 10.03.17 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Udir (2012) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 21.03.17 fra

https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Udir (2013) *Grunnleggjande ferdigheiter*. Hentet 23.04.17 fra

https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande_ferdigheiter

Udir (2013) *Kompetansemål etter 7. Årssteget*. Hentet 21.04.17 fra

<https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

Udir (2013) *Kompetansemål etter 10. Årssteget*. Hentet 21.04.17 fra

<https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Udir (2015) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 17.03.17 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/?depth=0&print=1>

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

1. Kjønn

- a. Kvinne
- b. Mann

2. Hvor er skolen din lokalisert?

- a. By
- b. Distrikt

3. Hvilke fag har du utdanning innenfor? (minimum 30 studiepoeng)

- a. Samfunnsfag
- b. Norsk
- c. Engelsk
- d. Matematikk
- e. Naturfag
- f. Kunst og håndverk
- g. Mat og helse
- h. Kroppsøving
- i. KRLE
- J. Musikk

4. Har skolen du er ansatt ved en av de grunnleggende ferdighetene som satsingsområde? Hvis ”ja”, hvilken grunnleggende ferdighet?

- a. Nei
- b. Skrivning

- c. Lesing
- d. Muntlig ferdighet
- e. Regning
- f. IKT

5. Vurder i hvor stor grad lesing som metode styrker samfunnsfagundervisningen?

- a. Veldig stor grad
- b. Stor grad
- c. Middels grad
- d. Liten grad
- e. Svært liten grad

6. Mener du at fokus på lesing som grunnleggende ferdighet er et verktøy i undervisningssammenheng eller legger det begrensninger? Utdyp.

7. Kan du nevne en eller flere måter å arbeide med lesing i samfunnsfag?

8. Hvilken didaktisk arbeidsmetode foretrekker du å bruke i samfunnsfagundervisningen?
(Ranger fra 1-4, der 1 vurderes som mest velfungerende)

- Muntlig arbeid (diskusjoner, fremføringer, debatt o.l)

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

- Skriftlig arbeid (innlevering, prøver, oppgaver o.l)

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

- Lesing (lesing av fagstoff, statistikk fra ulike kilder)

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

- Regning (tidslinje, målestokk, folketall etc.)

<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

9. I hvor stor grad prioriterer du å jobbe med elevenes leseferdigheter i samfunnsfagundervisningen?

a) I stor grad

b) Middels grad

c) Liten grad

10. Har du noen egne erfaringer knyttet til arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfagundervisning eller undervisning generelt? For eksempel i tilfeller med fremmedspråklighet eller annen tilpasset opplæring. Hvis ikke, svar blankt her.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Fase 1:

5 min: Løs uformell prat med en introduksjon av oss selv og informant før vi begynner på selve intervjuet.

5 min: Forklaring av temaet vårt, bakgrunn og formål for gjennomføringen av masteren og intervjuet. Fortelle om taushetsplikt og anonymitet samt at intervjuobjektet kan trekke seg fra intervjuet når som helst.

Fase 2:

20 min:

Hvordan opplever du grunnleggende ferdigheter på skolen og hvordan blir de tatt i bruk av lærere/rektor?

Grunnleggende ferdigheters tilstedeværelse på lokal læreplan

Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing som utviklingsarbeid i skolen

Metoder for arbeid med den grunnleggende ferdigheten lesing i samfunnsfag

Oppfølgingsspørsmål som følge av svarene vi får og hva vi mener vi trenger mer oppklaring i.

Fase 3:

10 min: Oppsummere det vi har fått av informasjon og samtidig kryssjekke om vi har forstått det rett. Her er det også fritt spillerom for intervjuobjektet til å komme med sine tanker om prosjektet eller andre ting de måtte ha på hjertet.

Vedlegg 3: Mail til rektorer

Hei,

I forbindelse med vår masteroppgave i lærerutdanningen ved UiT, ønsker vi å gjennomføre en spørreundersøkelse. Temaet for undersøkelsen er lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, og dermed rettet mot samfunnsfaglærere. Vi håper derfor du kan sende denne mailen videre til ansatte ved din skole som underviser i samfunnsfag.

Undersøkelsen tar ca. 5-10 minutter å gjennomføre, og vil være fullstendig anonym.

Håper dere har mulighet til å bidra til denne mastergradbesvarelsen.

Mvh

Dag-Tore Nilsen og André Karlsen