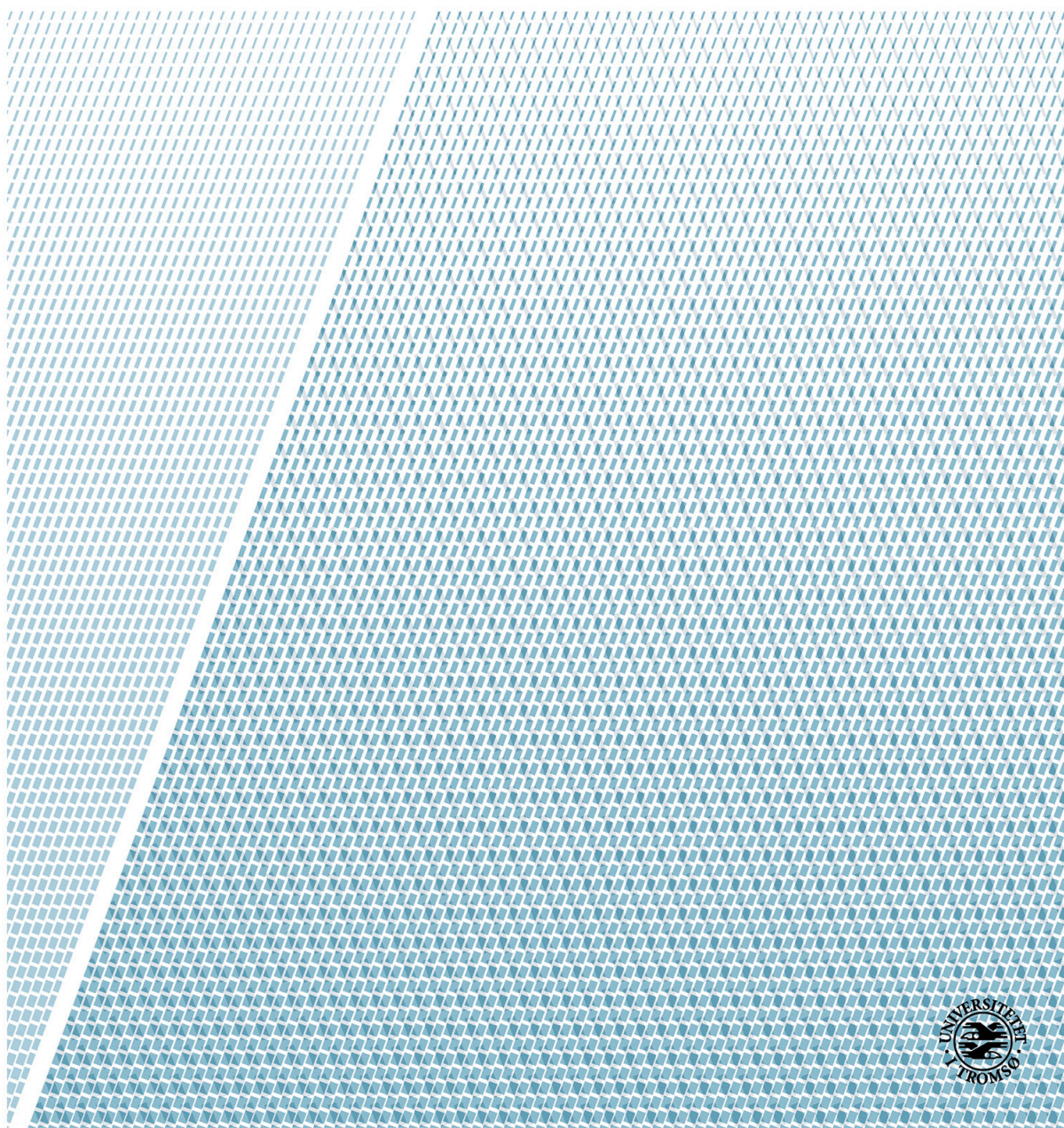


Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?

Ingrid Dahl Mathisen

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn Mai 2015



Forord

Jeg har ikke helt turt og hatt troen på at masteroppgaven skulle komme i havn denne våren, ikke før det nesten var dags for innlevering. At jeg nå etter 5 år på integrert master i lærerutdanning for 5.-10. trinn kan si at jeg har klart det, er jeg veldig stolt over. Det har vært år preget av oppturer og nedturer, med en siste prøvelse i å skulle skrive master ved siden av et svangerskap. Det er mange mennesker jeg ønsker å takke for at jeg endelig har nådd målstreken, for veien dit har jeg definitivt ikke gått alene.

Først ønsker jeg å takke min meget kunnskapsrike veileder, Håkon Rune Folkenborg. Du har gitt meg mange tips og innvendinger underveis for å gjøre oppgaven min best mulig. Jeg ønsker også å takke mine medstudenter for all mulig støtte i løpet av studiens gang, og en særlig takk til de fire som også har skrevet masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Stine Elise Olsen, Erlend Takle Nesland, Morten Kristoffersen og Martin Losnedahl, dere er dyktige! Sammen har vi veiledet hverandre, gitt ros, konstruktive tilbakemeldinger og bidratt til korrekturlesing av hverandres oppgaver.

Jeg vil også takke mine foreldre, for at dere alltid har hatt troen på meg uansett hvor negativt innstilt jeg selv har vært. Takk for at dere har hørt på klagingen min om at jeg ikke ville greie det. Takk for at dere har vært bekymret sammen med meg. Og takk for at dere etter hver beståtte eksamen har endt opp med å si ”*Det var det vi visste!*”.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske, tålmodige og snille samboer, Simen. Takk for at du har presset meg til å bli ferdig med masteroppgaven i tide. Du har støttet meg, vist forståelse og motivert meg til å jobbe hardt. Tusen takk for at du har vært der for meg hele veien og tatt i mot et drøss av frustrasjon. Du har bidratt til å gjøre hverdagen min enklere på mange områder og det setter jeg veldig stor pris på. Nå kan vi endelig bare glede oss til å bli en liten familie på tre om få uker.

Tromsø, mai 2015

Ingrid Dahl Mathisen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Tema	1
1.1 Begrepet grunnleggende leseferdighet	2
1.2 Bakgrunn for problemstillingen	4
1.3.1 Forskningsspørsmål	4
1.4 Data	5
1.5 Videre struktur i oppgaven	5
2. Litteratur og annen forskning	7
2.1 Tidligere masteroppgaver om grunnleggende leseferdighet	7
2.1.1 Hvordan min oppgave skiller seg ut	8
2.2 Lesing	8
2.2.1 Leseferdighet	8
2.2.2 Lesekompetanse	9
2.2.3 Tidligere forskning på lesekompetanse	9
2.2.4 Sammensatte tekster	10
2.2.5 Lesing av fagtekster	11
2.2.6 Lesing i samfunnsfag – en grunnleggende sammensatt ferdighet	12
2.3 Samfunnsfag – et sammensatt fag	13
2.3.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag	13
2.3.2 Tidligere kompetansemål i samfunnsfag	15
2.3.3 Gjeldene kompetansemål i samfunnsfag	16
2.4 Leseundersøkelser	17
2.4.1 IALS og ALL	18
2.4.2 PISA	19
2.4.3 PIRLS	20
2.4.4 Nasjonale leseprøver	21
3. Metode	23
3.1 Forskningsdesign	23
3.1.2 Beskrivelse av metode	23
3.1.3 Begrunnelse for valg av metode	24
3.1.4 Utvalgsstrategi	25
3.1.5 Undersøkelsens setting	26

3.2 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen	26
3.3 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet	27
3.4 Ethiske overveielser.....	28
4. Analyse	29
4.1 Analyse av kvantitative data	29
4.2 Resultater og funn.....	29
4.2.1 Leseferdighet og lesekompetanse	31
4.2.2 Grunnleggende ferdighet	34
4.2.2.1 Aspekter ved lesing.....	35
4.2.2.2 Teksttyper og meningsskapende ressurser	36
4.2.2.3 Forståelse.....	39
4.2.2.4 Meninger.....	40
4.3 Oppsummering av hovedfunn.....	43
5. Diskusjon og kritikk.....	45
5.1 Lesekompetanse i samfunnsfag.....	45
5.2 Formening om LK06s definisjon på lesing	47
5.3 Hva møter elevene av lesing i samfunnsfag?	48
6. Oppsummering og konklusjon.....	53
6.1 Begrensninger	53
6.2 Tendenser.....	54
6.3 Fremtidig forskning på feltet.....	55
Referanseliste	57
Litteratur.....	57
Nettressurser	58
Vedlegg 1: Mail til rektorene	61
Vedlegg 2: Purring på mail.....	63
Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen	65

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Definisjon av begrepet leseferdighet	31
Figur 2: Synspunkter på om leseferdighet og lesekompetanse er det samme.....	32
Figur 3: Hvor stor andel som først valgte lesekompetanse i spørsmålet om leseferdighet, for senere å utdype forskjellene mellom begrepene.....	34
Figur 4: Hva samfunnsfaglærerne mener lesing i samfunnsfag innebærer.....	35
Figur 5: Hvilke teksttyper lærerne i samfunnsfag mener innebærer lesing	37
Figur 6: Forståelse rundt lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag	40
Figur 7: Samfunnsfaglærernes mening om definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet.....	41
Tabell 1: Aspekter som samfunnsfaglærerne mener ikke omhandler lesing	36
Tabell 2: Oversikt over aspekter og teksttyper/meningsskapende ressurser som lærerne mener ikke inngår i lesing	38

1. Innledning

1.1 Tema

Temaet for oppgaven er lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. I Læreplan for Kunnskapsløftet (heretter forkortet som LK06) inngår lesing som en del av de fem grunnleggende ferdighetene hvert enkelt fag har fått tildelt, som også ligger integrert i kompetansemålene. Problemstillingen jeg ønsker å finne nærmere svar på er: **Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?**

Bakgrunnen for at grunnleggende ferdigheter kom inn i læreplanen ligger i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) sitt program, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). I etterkant av at leseundersøkelsen PISA (Programme for International Student Assessment) ble lansert i 1997 hadde DeSeCo som oppgave å finne fram til noen *key competencies*, nøkkelkompetanser, som skulle bidra til det vi kort fortalt kan kalle livslang læring. De tre kompetansene de forholdt seg til, skriver Hertzberg i Teigen (2011, s.2), var det å handle autonomt, å fungere sosialt i heterogene grupper, å bruke redskap som språk, kunnskap og informasjon interaktivt. Smidt (2010, s. 12) nevner hvordan disse kjernekompetansene gikk langt ut over det tidligere fokuset PISA-undersøkelsen hadde hatt på *basic skills*. Hovedpoenget med kjernekompetansene var at elevene skulle mestre de utfordringene de møter i samfunnet de lever i.

De første leseundersøkelsene PISA i 2000 og PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) i 2001 viste at norske elevers leseprestasjoner var en del lavere enn de beste i verden. De lå omtrent på OECD-gjennomsnittet. Dette ble møtt med skuffelse og bekymring av skolemyndighetene og de regjerende politikerne (Roe, 2012, s. 103-104). I kjølvannet av denne debatten innførte norske myndigheter i 2006 de fem grunnleggende ferdighetene som alle fag skal ta ansvar for: å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy og å kunne lese. Slik det tradisjonelt sett hadde vært så skulle ikke lengre leseopplæringen bare være norsklæreren sitt ansvar, eller forbeholdt småskoletrinnet. Hver enkelt faglærer skulle integrere leseopplæring i sitt fag, også når det gjaldt den videre leseopplæringen på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Fokuset på lesing endret seg voldsomt i etterkant av LK06 og innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle

fag. Dette brakte også med seg et nytt bruksområde for fagtekster, en tekstsjanger blant annet samfunnsfagbøkene i stor grad består av (Russdal-Hamre i red. Knudsen m.fl. 2009, s. 71).

1.1 Begrepet grunnleggende leseferdighet

Skal vi forstå hva lesing innebærer må vi se nærmere på begrepet. Definisjonene er mange, men i korthet kan lesing forstås som avkoding av ord og forståelse av tekst. Med begrepet tekst settes ofte skrift i hovedfokus. Likevel trenger ikke en tekst nødvendigvis bare bestå av skrift, den kan også være sammensatt av bilder og lyd (Roe, 2011, s. 23). I samfunnsfag møter elevene fagtekster sammensatt av bilder, skrift, tabeller, grafer, kart og lignende. Alle disse aspektene fører i seg selv med seg en vid betegnelse av noe en skulle tro var så enkelt som ”å kunne lese”. Kanskje er det ikke riktig så lett, og dermed blir definisjonene også noe uklare. Det skaper store utfordringer både for samfunnsfaglærerne som skal drive leseopplæring i faget, men også for elevene som har en rekke kompetansemål å strekke seg etter.

I oppgaven min har jeg tatt utgangspunkt i to begreper for lesing, *leseferdighet* og *lesekompetanse*. Begge begrepene har flere ulike definisjoner og det virker som om det er vanskelig å få konkrete skiller mellom de. Jeg oppfatter at de blir brukt om hverandre, og at utdanningsdirektoratet ikke er konsekvent nok. Derfor vil en kort del av min oppgave dreie seg om å prøve og forstå skillene mellom begrepene, fordi jeg tror det kan ha betydning for forståelsen blant lærere av selve kravet til leseopplæringen i samfunnsfaget.

Læreplanen for samfunnsfag ble, for andre gang etter 2006, revidert i 2013. Her ble blant annet de grunnleggende ferdighetene endret. Tidligere het det at:

å *kunne lese* i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk (Utdanningsdirektoratet, heretter kalt Udir, 2010a).

Begrunnelsen for revideringen i 2013 var at de grunnleggende ferdighetene skulle tydeliggjøres i samfunnsfag. Det skulle komme fram hva ferdighetene i faget innebar og hvordan de kunne utvikles (Udir, 2013a). Ser vi til den gjeldende læreplanen oppgir Kunnskapsløftet at lesing i samfunnsfag skal omfatte disse aspektene: ”forstå, utforske, tolke,

reflektere, søke målrettet etter informasjon, behandle, bruke informasjon, sammenligne informasjon fra ulike kilder, kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål.” Og de teksttypene og meningsskapende ressursene som elevene skal kunne lese er: ”*Faglige tekster, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart*” (Udir, 2013b). Det er et mangfold av deler som alle skal inn i selve leseopplæringen, skal vi forstå LK06 rett. I sin helhet heter det i de grunnleggende ferdighetene at:

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 leseferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileiging. Lesing for informasjonsinnhenting 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 (Udir, 2013c).

Jeg opplever at dette er en veldig vid og omfattende definisjon på hva lesing i samfunnsfag innebærer, og tolkningen av hva som faktisk er lesing er utfordrende. Retningslinjene fra LK06 peker på mange aspekter de legger til grunn for leseopplæringen, samt en rekke ulike teksttyper og/eller meningsskapende ressurser. Slik jeg ser det innebefatter disse føringene i utgangspunktet selve kjernen i faget, og omfatter nesten hele faget generelt. Det kan virke som at det er vanskelig å definere i korthet hva lesing skal omhandle og det ”å kunne lese” får dermed en stor og uklar rolle. Sett i sammenheng med den tidligere formuleringen om lesing som grunnleggende ferdighet før revideringen i 2013, så er ikke innholdet veldig endret, men heller utfyllt. Endringene har dermed ikke gjort lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag mer tilgjengelig og lett forståelig, de har bare utdypet retningslinjene ytterligere. De inneholder fortsatt veldig mange aspekter og ulike teksttyper som det er ønskelig at lesingen skal bestå av og omhandle.

1.2 Bakgrunn for problemstillingen

I utgangspunktet tenkte jeg å finne ut mer om lærernes holdninger og forståelse til lesing i samfunnsfag, med en hypotese om at deres fagkombinasjon ville ha innvirkning på deres vektlegging av leseopplæringen i faget. Jeg antok at matematikklærere setter mer fokus på lesing av tabeller og grafer enn norsklærere, og at norsklærere på sin side kanskje benytter seg av flere gode lesestrategier. Etter nærmere arbeid med tema innså jeg at det vil være mest hensiktsmessig å få en klarhet i innholdet om lesing som grunnleggende ferdighet før det eventuelt ville vært interessant å kartlegge lærernes fokus. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke hva samfunnsfaglærerne selv mente om definisjonen LK06 legger i lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, og hvorvidt de forsto de ulike aspektene ved den som lesing eller ikke. I tillegg ønsket jeg å undersøke om de mente at alle teksttypene og/eller de meningsskapende ressursene kunne knyttes opp mot lesing. Problemstillingen min ble derfor, som tidligere nevnt: *Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?*

I forkant av dette arbeidet hadde jeg på forhånd en egen forståelse og oppfatning av definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Jeg opplevde den som omfattende, og var usikker på hvorvidt de enkelte delene kunne sies å omhandle lesing eller selve kjernen i hele faget. Dette ønsket jeg å teste opp mot forståelsesaspektet til lærerne som underviser i samfunnsfag i grunnskolen. I tillegg hadde jeg også sett meg ut et aspekt jeg var usikker på omhandlet lesing, kildekritikk. Jeg var også usikker på film som meningsskapende ressurs, og hvorvidt dette skulle inkluderes i leseopplæringen eller ikke.

1.3.1 Forskningsspørsmål

For å utdype og skape mer drøfting rundt problemstillingen min har jeg valgt og tilføye noen underordnede spørsmål. Disse forskningsspørsmålene ønsker jeg skal bidra til en større forståelse rundt definisjonen ”lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag”, samt si noe mer omkring tema. Formuleringen ”lærerne” omfatter kun det utvalget av samfunnsfaglærere jeg har hatt til rådighet i arbeidet med oppgaven.

- På hvilken måte kan definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag sies å være en form for lesekompetanse framfor leseferdighet?

- Forstår lærerne definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet som en form for lesekompetanse eller leseferdighet?
- Hva mener lærerne om måten LK06 definerer lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag på?
- Hvilke aspekt ved lesing og hvilke ulike teksttyper eller meningsskapende ressurser mener lærerne at elevene møter i lesing i samfunnsfag?
 - Hvilke innebærer ikke lesing?
 - Hva kan dette si oss om formuleringen fra LK06?

1.4 Data

For å samle inn data til oppgaven har jeg brukt spørreskjema som på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål har dannet grunnlaget for undersøkelsen. Ettersom oppgaven søker å få svar fra et lærerperspektiv har målgruppen vært samfunnsfaglærere i grunnskolen, og utvalget er basert på barne- og ungdomsskoler i Finnmark og Troms, både distrikt-/utkantkoler og byskoler er involvert. Antall lærere som har svart på spørreundersøkelsen er 31 og de består av både mannlige og kvinnelige samfunnsfaglærere i aldersgruppen 20 til 65. Mer konkret gjennomgang av informantgruppa, suppleringer og spesifikke detaljer rundt innhenting av datamateriell kommer i kapittel 3.

1.5 Videre struktur i oppgaven

Denne avhandlingen er delt inn i 6 kapitler, hvorav det første er denne innledningen med presentasjon av tema og problemstilling samt bakgrunn for valg. I kapittel 2 har jeg presentert hvor min oppgave plasserer seg i fagfeltet med tanke på de studiene som er gjort på dette tema tidligere. Jeg har også presisert hvorfor og hvordan min oppgave skiller seg ut fra de andre. Samtidig har jeg tatt for meg relevant litteratur om emnet som har vært til nytte i utarbeidelsen av datainnsamlingen og i drøftingen i etterkant.

I kapittel 3 har jeg redegjort for mitt forskningsdesign, bakgrunn for valg av metode og datainnsamlingsprosessen. Jeg har også diskutert dataens pålitelighet og gyldighet, samt etiske overveielser.

Kapittel 4 består av en analyse av datainnsamlingen og de resultatene og/eller funnene jeg gjorde. De er presentert i to underkapitler, først resultatene fra spørsmålene som omhandlet leseferdighet og lesekompetanse og så det resterende om lesing som grunnleggende ferdighet. Analysen består av en god del tabeller og figurer for å skape variasjon i framstillingen, samt gjøre forståelsen for funnene mer tilgjengelig. Videre er problemstillingen og forskningsspørsmålene, tidligere presentert litteratur og resultatene som forekom av spørreundersøkelsen knyttet sammen til en drøftingsdel i kapittel 5.

I kapittel 6 har jeg oppsummert oppgaven og forsøkt å antyde noen tendenser. Jeg har tatt med begrensninger i forskningen min. Hva jeg kunne gjort annerledes. Hvilke styrker og svakheter min forskning har hatt, samt et forslag til videre arbeid med tema. Til slutt foreligger en referanseliste, og vedlegg av mailer til rektorene og undersøkelsens innhold.

2. Litteratur og annen forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan min oppgave skiller seg ut fra tidligere masteravhandlinger om samme tema. Jeg vil også presentere teori knyttet til lesing der begrepene leseferdighet og lesekompetanse blir definert og nærmere utdypet. tillegg vil jeg se på utfordringer knyttet til lesing av sammensatte tekster og fagtekster, nettopp fordi de samfunnsfaglige tekstene plasserer seg her under. Jeg ønsker også å se på retningslinjene fra LK06 for og knytte oppgaven min opp mot hva lesing i faget skal angå, både når det gjelder de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål. Videre kommer en gjennomgang av relevante internasjonale- og nasjonale leseundersøkelser, samt resultater knyttet til samfunnsfag.

2.1 Tidligere masteroppgaver om grunnleggende leseferdighet

I startfasen av denne masteroppgaven var jeg nødt til å få et overblikk over tidligere skrevne oppgaver på fagområdet om lesing som grunnleggende ferdighet, for å forsikre meg om at ikke noen tidligere hadde skrevet en lignende oppgave. Det var flere oppgaver knyttet til grunnleggende ferdigheter, og blant annet innenfor lesing (Christersson, 2009, Teigen, 2011, Flaa, 2012, Brandsdal, 2012 og Reitan, 2014). Noen fokuserte også på leseopplæring og leseforståelse i fag som samfunnsfag, RLE og naturfag. Likevel omhandlet de fleste det arbeidet skolen og lærerne gjør i forbindelse med å implementere de grunnleggende ferdighetene i fagene. De masteroppgavene som omhandlet lesing i samfunnsfag var også skrevet i forkant av revideringen av læreplanen for samfunnsfag som kom i 2013.

Selv om det tidligere hadde vært skrevet om lesing knyttet til samfunnsfag oppdaget jeg også her noen uklarheter knyttet til begreper som leseforståelse og lesekompetanse. Og uklarheter i hva den grunnleggende ferdigheten ”å kunne lese” i samfunnsfag faktisk innebærer. Flere nevner hvordan målet fra LK06 er komplekst og omfattende, men det ser ikke ut til at noen har sett nærmere på selve forståelsen. Trine Merete Brandsdal (2012) avslutter sin mastergradsoppgave med forslag til videre forskning, et spørsmålet som traff spikeren på hodet: ”*Er målene i læreplanen for utydelige?*” (s. 77).

Sett på den ene siden: Hva ”hindrer lærerne i å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene.” ? Eller på den andre siden: ”Hva mener lærere bør til for at de i større grad skal gi elevene opplæring i å arbeide med lesing av fagtekster?” (Brandsdal, 2012, s. 77) Det er høyst aktuelle spørsmål, og i starten av sin masteroppgave viser også Brandsdal til undersøkelser og evaluering av Kunnskapsløftet der det viser seg at det har vært vanskelig å integrere grunnleggende ferdigheter i alle fag i skolene på bakgrunn av blant annet manglende forståelse (Møller, Ottesen og Hertzberg, 2010 i Brandsdal, 2012, s. 2).

2.1.1 Hvordan min oppgave skiller seg ut

Hensikten med denne masteroppgaven er nettopp å undersøke hvilken forståelse lærerne har av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Er retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet for kompleks og omfattende slik at den oppleves som utydelig? Kan det være at selve lesebegrepet er så vidt at det på sett og vis er vanskelig å skille fra de resterende delene av faget? Det jeg ønsker med denne avhandlingen er å skape en større innsikt til selve arbeidet med lesing i samfunnsfag.

2.2 Lesing

Det finnes mange begrep om lesing og hva som definerer en lesekyndig person. Det er fort gjort at disse begrepene brukes om hverandre nettopp fordi man ikke helt vet hva som skiller dem, eller fordi man opplever at ulikhetene ikke er så store. Jeg skal i oppgaven forholde meg til to begreper, *leseferdighet* og *lesekompetanse* og prøve å se disse i lys av lærernes oppfatning av det å kunne lese i samfunnsfag. Først er det greit å få en avklaring av begrepene og prøve og skille de fra hverandre.

2.2.1 Leseferdighet

Forskeren Astrid Roe (2011, s. 20) bruker begrepet *leseferdighet* om den tekniske delen ved lesing. Det som omhandler avkoding av ord, forståelse og lesing med flyt og sammenheng. Selve ferdigheten å lese kan da i korthet forstås som ordavkoding og enkel meningsdanning, men ser vi på hva Kunnskapsløftet legger i det å ha god *leseferdighet* så innebefatter det noe mye større og mer omfattende.

2.2.2 Lesekompetanse

Læreplan for Kunnskapsløftet baserer seg i hovedsak på en definisjon fra OECD der begrepet *lesekompetanse* blir brukt. Dette er det nærmeste norske ordet vi har for begrepet "reading literacy", som signaliserer at man beveger seg ut over lesing som ordavkodning og forståelse. Denne definisjonen brukes også i PISA-undersøkelsene: "(...) elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet." (Udir, 2013d). Her ser vi tydelig hvordan det å lese får en enda større betydning enn avkodning av ord for og skape mening. Det kan på mange måter sies som å inneha en form for kompetanse, når man utover den tekniske delen ved lesing, også klarer å bruke og reflektere over det en har lest. Det handler også om å ta i betraktning tekstens form og innhold når en leser (Frønes og Narvhus i Kjærnsli og Roe, 2010, s.33).

Roe (2011) betegner *lesekompetanse* som "tekstforståelse, lesestrategier, holdninger til lesing og evne til å bruke lesingen i ulike sammenhenger." (s. 20) Hun påpeker også hvordan LK06 bruker begrepet ferdighet om denne vide definisjonen av lesing, og det kan virke som om begge begrepene brukes noe ukonsekvent. Likevel velger jeg å forholde meg til definisjonen av OECD som Kunnskapsløftet bruker og definerer lesing som grunnleggende ferdighet som lesekompetanse. Selve undersøkelsen for datainnsamling, resultater og drøfting vil derfor basere seg på dette skillet mellom begrepene som nå er presentert.

2.2.3 Tidligere forskning på lesekompetanse

En kort sammenfatning hentet fra Utdanningsdirektoratet (Udatert, a) peker på noen veldig sentrale momenter i forbindelse med forskning på elevers lesekompetanse og skolens leseundervisning. Blant annet går det fram hvordan elevene ser ut til å mangle trening i å lese akademiske tekster og forstå tekster bestående av mye og detaljert faktakunnskap. Guttene har i større grad enn jentene en negativ holdning til lesing og leser bare hvis de må eller kun for innhenting av enkeltinformasjon. Dette er urovekkende, og særlig sett i lys av samfunnsfaget.

Undersøkelser viser at læreboka fortsatt er skolens sentrale fagtekst. Likevel står lærerne ganske fritt til å velge hvordan lesing som grunnleggende ferdighet skal integreres i fagene. Lærerveiledningene legger lite føringer. Ser en på lærebøkene kan en likevel slå fast at de

krever en sammensatt lesekompetanse. De er multimodale, altså sammensatt av flere modaliteter, og presenterer fagstoffet blant annet ved bruk av ulike ressurser som fotografier, grafer, tabeller, bildetekst, margtekst, rammetekst, oppgavetekst og sammendrag fra kapitlene (Udir, udatert, a).

Undersøkelser viser at ikke alle elevene klarer å se læreboka i et metaperspektiv. De reflekterer i liten grad over hva kapitler kommer til å handle om, tenker ikke gjennom hva de vet om emnet fra før, og de færreste stiller spørsmål om formålet med lesingen. Elevene ser ikke på overskrifter, nøkkelord eller bilder eller blar gjennom teksten de skal lese for å få en oversikt, men leser for å bli fort ferdig, og regner med at de skal svare på spørsmål i etterkant (Mortensen-Buan, 2006 i Udir, udatert, a).

Det viser seg at hovedvekten av oppgavetyper som befinner seg i lærebøker er typiske for å ”finne informasjon”, som bare er en av de tre aspektene ved lesing som blant annet PISA forholder seg til. De to andre momentene, som tidligere nevnt, er tolkning og refleksjon. Dette fører med seg en lese måte der hele den sammensatte lesekompetansen blir utelatt, med mindre den enkelte lærer fokuserer på dette uavhengig av læreboka og i tråd med den andre definisjonen (Udir, udatert, a).

2.2.4 Sammensatte tekster

I LK06 brukes betegnelsen *sammensatte tekster*, som mange også forbinder med multimodale tekster. De består av ulike typer modaliteter som for eksempel en sammensetning av tekst bestående av både ord og bilder. Det er slik vi kjenner til tekster blant annet i lærebøkene i samfunnsfag. Denne sammensetningen av tekster kan deles inn i to kategorier: sammenhengende tekst, en verbaltekst bestående av bokstaver og ord som skal leses fra begynnelse til slutt, og ikke-sammenhengende tekst som kan leses på kryss og tvers. Samfunnsfagrelaterte eksempler på ikke-sammenhengende tekst kan være kart, diagrammer, tabeller og skjema. Disse krever en annen lesetilnærming enn sammenhengende tekst, da de ofte ikke er basert på hele setninger. Ofte har også denne teksttypen en tilhørende sammenhengende tekst, derav begreper *sammensatte tekster* (Roe, 2011, s. 47-50).

Hva som er det viktigste i en tekst er ofte varierende. Av og til er illustrasjonene det som skaper størst mening, andre ganger er de bare et supplement til verbalteksten. I reklametekster ser vi ofte viktigheten av bilder, farger og plassering i forhold til skrift, og de ikke-

sammenhengende tekstelementene får dermed størst betydning. Elevene i dag møter et mangfold av ulike typer tekster og de må lære å forstå hvordan ulike elementer sammen kommuniserer et budskap. ”Skolens ansvar er å bevisstgjøre elevene på hvordan disse tekstene er konstruert, hvordan de kan forstås og tolkes, og ikke minst at de må være gjenstand for kritisk vurdering.” (Roe, 2011, s.53).

2.2.5 Lesing av fagtekster

Man skiller fagtekster fra skjønnlitterære tekster og ofte er den største forskjellen at fagtekster er skrevet for å gi mest mulig informasjon om et emne. De skal veilede, opplyse og informere og i motsetning til skjønnlitteratur er det ønskelig at de skal framstå som entydig slik at alle kan innhente den samme informasjonen. Disse tekstene skal i hovedsak kunne tolkes bokstavelig slik at det ikke blir rom for misforståelser og egne oppfatninger av tema. Samfunnsfagbøkene i skolen er et eksempel på slike fagtekster og baserer seg på sammensatt tekst (Roe, 2011, s.55).

”Å lese er å kode om andre tekstlige element enn bokstavene. Grafer, modeller og tabeller som står i marger eller inne i tekstene er ofte viktig informasjon i komprimert form. Å uttrykke grafer og modeller med ord, skriftlig eller muntlig, kan være en utfordrende men nyttig måte å lese slike tekster på.” (Udir, udatert, b).

I sitatet ovenfor peker Utdanningsdirektoratet på noe av det elevene i særlig stor grad møter i samfunnsfagtekstene, nettopp utfordringer ved å kode andre tekstlige elementer enn bokstaver. Lesing innebærer dermed en større og mer kompleks ferdighet og Roe (2011, s. 56) peker på viktigheten av å ha kunnskap om strukturen i ikke-sammenhengende tekster for og forstå for eksempel kart og tabeller. Elevene må lære å lese på en annerledes måte enn når de leser lineære tekster bare bestående av ord, og utfordringen gjelder også i særlig stor grad når disse tekstformatene henger sammen.

For å forstå fagtekster bedre krever det ikke bare en kunnskap om struktur, men kunnskaper og erfaringer om aktuelle emner man skal lese om vil også være fordelaktig. Dette omhandler en sosiokulturell ramme for lesing der kulturen og det sosiale miljøet vi vokser opp i har betydning for forståelsen av det vi leser. Denne kunnskapen opparbeides gjennom hele livet,

enten det er på skolen eller hjemme. Jo mer man vet om et emne fra før, jo lettere er det å lese om dette (Roe, 2011, s.55-56). Anne Charlotte Torvatn 2002 (i Roe, 2011, s.58) pekte også på dette i sin doktoravhandling, hvordan forkunnskaper og holdninger til faget har noe å si for forståelsen av læreboktekster. Også Marit Samuelsen 2005 (i Roe, 2011, s.62) studerte sammenhengen mellom bakgrunnskunnskap, lesestrategier og ordavkodning for å se på leseforståelsen til et utvalg elever på tiende trinn. Hun fant ut at alle faktorene spilte en rolle, men at tidligere kunnskap var det som hadde størst betydning for forståelsen.

Kunnskap om språk og ord gjør også leseforståelsen av fagtekster enklere. Når vi leser er vi avhengig av å forstå hvert enkelt ord, og møter vi et ukjent ord kan hele forståelsen av teksten eller deler av den forsvinne. Dess flere vanskelig ord, dess vanskeligere er det å lese sammenhengende med flyt og forståelse, og motivasjon og interesse synker raskt. Pressley 1998 (i Roe 2011, s. 56) viser til hvordan det er dokumentert at barns forståelse og raskere og bedre leseutvikling avhenger av en sammensetning med kunnskaper om både grammatikk og begreper, samt innsikt i språkbruk.

2.2.6 Lesing i samfunnsfag – en grunnleggende sammensatt ferdighet

Å skulle kunne lese i samfunnsfag utfordrer elevene på ulike plan, og tilretteleggingen lærerne skal gi krever både faglig og didaktisk kompetanse. Å tolke og forstå de pålagte retningslinjene kan være krevende i seg selv, og de legger føringer for arbeidet som skal utføres. Det er viktig å være bevisst på hva læreplanen sier og vite hva elevene faktisk skal lære. Når de grunnleggende ferdighetene i lesing omfatter et så vidt område er det viktig å vite hvordan de ulike aspektene kan skape problemer for den enkelte leser.

Utfordringer knyttet til det å lese fagtekster i samfunnsfag kan blant annet være vanskelige begreper, tabeller og grafer, kart og lignende. Fremmede begreper kan ofte være noe som beskriver et fenomen, som for eksempel kultur og revolusjon. I tillegg viser det seg at sammensatte ord også kan bli utfordrende, fordi de er lange og inneholder mye informasjon. ”Utenrikspolitikk”, ”etterkrigstiden” og ”kulturrevolusjon” er eksempler på dette. Det er heller ikke til å komme unna at det finnes en rekke metaforer i fagtekster, da disse ofte blir brukt uten at vi tenker over det. Metaforer, ordtak og uttrykk som ”føle seg tråkket på” og ”like barn leker best” kan ofte by på problemer særlig for minoritetsspråklige elever (Roe, 2011, s.57-58).

Som det kommer fram i forrige avsnittet ser vi at det å lese fagtekster stiller store utfordringer til elevene. I samfunnsfag møter de mange ulike teksttyper. Noen vil kanskje ta dette greit, mens andre igjen vil kunne få store problemer og dermed kreve ekstra tilrettelegging av lærerne. Kanskje særlig de elevene med en form for lese- og/eller skrivevanske eller minoritetsspråklige elever. Likevel skal alle elever ha krav på tilpasset opplæring. Når en ser alle momentene som eksisterer i samfunnsfaglige tekster og utfordringene ved å lese disse, og prøver å knytte dette opp mot leseferdighet, så ser man hvor omfattende det er og at begrepet ferdighet kanskje ikke er dekkende nok. Også innenfor de grunnleggende ferdighetene i faget møter vi mange aspekt ved lesing og ulike teksttyper som elevene skal forholde seg til. Ser man alt dette i sammenheng så beveger vi oss over mot en form for kompetanse.

2.3 Samfunnsfag – et sammensatt fag

I grunnskolen deles samfunnsfaget inn i tre disipliner: geografi, samfunnskunnskap og historie. Det omfavner et stort område med mange ulike tema. I tillegg opererer Kunnskapsløftet i den reviderte læreplanen fra 2013 med et fjerde hovedområde i faget, utforskeren. Når det gjelder timeantallet skal elevene i løpet av 1.-7. trinn ha 385 timer samfunnsfag og 249 timer i 8.-10. trinn. Dette fordeles på årstrinnene og igjen på antall uker undervisning i løpet av et år (Udir, 2013e). Det vil for eksempel kunne organiseres slik at på 10.trinn vil elevene ha ca. 2 timer samfunnsfag i uka. Dette timeantallet skal igjen fordeles utover de tre disiplinene i faget og tiden man har til rådighet er dermed ikke veldig stor. Likevel må mange kompetansemål jobbes med og oppnås, ferdigheter skal tilegnes og lesing er en av dem. Det stilles, som vi har sett, ulike krav til elevene i hvordan de skal lese i faget og hvilke type tekster de møter på og skal beherske.

2.3.1 Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

Ser vi tilbake innledningsvis i kapittel 1 (s.3) på definisjonen fra LK06 om hva det vil si å kunne lese i samfunnsfag så ser vi at den inneholder mange aspekter ved lesing, og i tillegg flere ulike teksttyper og meningssskapende ressurser. Sett i lys av hvordan Roe (2011) mener

det kreves en annen form for leseopplæring av de ikke-sammenhengende tekstene som tabeller og grafer, så gir det et enda større bilde på selve leseopplæringen. Det å kunne lese har blitt en større og mer kompleks ferdighet som dermed krever en kompetanse utover ordavkoding og forståelse. Elevene skal for eksempel reflektere over det de har lest. De skal også behandle og bruke informasjon fra ulike teksttyper. Å vurdere kilder kritisk stilles også som et krav, i tillegg til å kunne sammenligne dem. Dette kan dra paralleller til OECD sin definisjon på lesekompetanse, der det i bunn og grunn handler om å tilegne seg ulike ferdigheter for å utvikle seg og dermed på best mulig måte klare seg i samfunnet. Det som handler om lesing som baserer seg på forståelse, å kunne bruke, reflektere og engasjere seg. Altså kan det sammenlignes med livslang læring. Hva lesing som kompetanse i blant annet PISA baserer seg på kan forklares slik:

Lesekompetanse (...) sender signaler om at elevene ikke bare skal lese og forstå, men også skal ta stilling til tekstens form og innhold. Dette er ikke minst viktig når vi leser nettekster, der tekstens troverdighet, opphav, relevans og gyldighet må vurderes kontinuerlig. Men også når vi leser tekster på papir, må vi ta stilling til kilde spørsmål, troverdighet, metaforer og tvetydigheter, og annen symbolbruk (Frønes og Narvhus i Kjærnsli og Roe, 2010 s.33).

Et viktig moment i utdraget er det som omhandler kilder og vurderingen av disse. Det Frønes og Narvhus egentlig presiserer er at når man leser skal man ikke bare forstå men også forholde seg til tekstens form og innhold. Det handler om noe mer enn en leseferdighet, og hvordan man for eksempel skal vurdere kildenes troverdighet, opphav og relevans krever lang tid med øvelse. Dette er ikke noe elevene ved en undervisningstime bare kan lære seg, dette henger mer eller mindre sammen med livslang læring. Om man innehar en slik kompetanse eller ikke kan være vanskelig å vurdere, men i følge retningslinjene for de grunnleggende ferdighetene i lesing så er dette noe elevene skal kunne. Og som det vises til i innledningen er de grunnleggende ferdighetene i hvert enkelt fag implementert i kompetansemålene. Hvorvidt dette kan oppfattes som lesing eller generell tilnærming i faget vil fortsatt være interessant og diskuterbart, og noe jeg skal tematisere i undersøkelsen.

2.3.2 Tidligere kompetansemål i samfunnsfag

I en kort oversikt gjennom Russdal-Hamre (i red. Knudsen m.fl. 2009, s. 81) viser de tidligere kompetansemålene i samfunnsfag for ungdomstrinnet, før revideringen i 2013, og at relativt få innebar lesing. I historie skulle elevene etter 10. trinn eksempelvis ikke bare kunne lese bestemte kilder, men også *”søke etter og velge ut kilder, vurdere de kritisk og vise hvordan ulike kilder kan framstille historien ulikt.”* (Udir, 2010b). De måtte ta stilling til hva som var relevant for emnet eller spørsmål de jobbet med og vurdere kildene deretter. Dette omhandlet tydelig mål relatert til kildekritikk, selv om leseaspektet ved det var noe utydelig.

I geografi skulle elevene ikke bare lese og bruke kart, men også tolke dem. Når det gjaldt samfunnskunnskap skulle elevene *”finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skille mellom meninger og fakta, formulere argument og drøfte spørsmålene.”* (Udir, 2010b). Elevene skulle ikke gjenfortelle fra læreren, men selv finne aktuelle spørsmål. Dette krevde at de tolket opplysningene de fant, om det var meningsytringer eller fakta. Deretter skulle dette presenteres og eventuelt tilføye egne synspunkter og refleksjoner over saken.

Det ble lagt opp til at elevene skulle forholde seg til en del tekster som man ikke finner i lærebøkene. De fleste kompetansemål innenfor samfunnsfag handlet om å forstå og tolke, og ikke reflektere. Det LK06 var mest opptatt av var at elevene skulle lære å finne informasjon i faglige tekster. Fokuset ble ikke like stort på selve tolkningen, og dermed heller ikke på refleksjon slik definisjonen på lesekompetanse fra OECD, som LK06 bruker, legger opp til. I definisjon ser vi at målene elevene skal kunne gjøre i forbindelse med lesing er å *forstå, bruke og reflektere* (Russdal-Hamre i red. Knudsen m.fl. 2009, s 83-85.).

Å kunne avkode ord, lese med flyt og sammenheng får likevel en større betydning. Som det også går fram av de grunnleggende ferdighetene i faget nå, så omfatter lesing noe større og mer komplekst enn dette. Når man vurderer en kilde krever det en viss kunnskap som går langt over det å bare lese den. Å tolke et kart innebærer det samme. Det kompetansemålene la opp til var at elevene i stor grad skulle tilegne seg en del ferdigheter som går lengre utover elementær avkoding og forståelse. Dette kan forstås som en form for kompetanse, selv om leseaspektet ved det er vanskelig å forstå.

2.3.3 Gjeldene kompetansemål i samfunnsfag

De grunnleggende ferdighetene skal ligge integrert i kompetansemålene, slik det for øvrig har vært siden Læreplan for Kunnskapsløftet kom i 2006. Ser vi på den nåværende oversikten over kompetansemål i samfunnsfag finner vi langt flere som omhandler lesing, om ikke alle like direkte. Noe sier seg selv at må leses for å kunne innhente en viss informasjon. Skal man følge OECD sin definisjon samt beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i faget, så vil også lesing kunne tolkes som blant annet å *utforske, tolke og reflektere og hente informasjon og vurdere*.

Videre følger et utvalg over de tydeligste kompetansemålene i samfunnsfag som omhandler lesing i både en vid og snever forstand, fordelt på hovedområdene i faget. Samfunnskunnskap utgår i oppramsingen da ingen av kompetansemålene eksplisitt utviser en kompetanse basert på lesing. Dette skal elevene kunne fortrinnsvis etter 7. – og 10. årstrinn:

Utforskeren

Etter 7. årstrinn skal eleven 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”*

Etter 10.trinn:

- *”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”*

Historie

Etter 7.trinn:

- *”finne informasjon om greske og romerske samfunn i antikken og finne døme på korleis kulturen deira har påverka vår eiga tid”*

Geografi

Etter 7.trinn:

- *”bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart”*

Etter 10.trinn:

- *”lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar”*
- *”lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart, målestokk og kartteikn”*
- *”samanlikne storleik, struktur og vekst i befolkningar og analysere befolkningsutvikling, urbanisering og flytting i nyare tid” (Udir, 2013f)*

Oppsummert kan vi se av oversikten at relativt mange kompetansemål utviser en form for lesing slik LK06 velger å definere det i grunnleggende ferdigheter. Noen mål er mer konkret enn andre, men likevel er det tydelig hvordan de grunnleggende ferdighetene stadfester seg i kompetansemålene av hva omhandler lesing. Kompetansemålene om lesing utdyper ikke nødvendigvis lesing som grunnleggende ferdighet noe mer presist eller gjør det lettere forståelig, mange er likevel opp til hver enkelt lærer å tolke. Videre vil jeg nå gå over til å se på hva nasjonale og internasjonale leseundersøkelser viser av norske elevers leseprestasjoner relatert til samfunnsfaget.

2.4 Leseundersøkelser

Det finnes flere typer leseprøver, både nasjonale og internasjonale, som har som hensikt å måle elevers leseferdighet og/eller lesekompetanse. PISA og PIRLS er kanskje de mest kjente internasjonale, men vi har også ALL-prosjektet (Adult Literacy and Life Skills Survey) som er oppfølgeren til IALS (Internasjonal Adult Literacy Survey). De to sistnevnte er leseundersøkelser for aldersgruppen 16-65 år (Lesesenteret, 2013). De vil altså vise hvor godt voksne leser og det viktige blir i denne oppgaven å tolke det i lys av grunnskoleopplæringen. PISA-undersøkelsene vil likevel være den som tilegnes mest plass i oppgaven, fordi den er

mest nærliggende aspektene ved lesing som de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag fokuserer på.

Resultatene fra PISA-undersøkelsene var blant annet en av årsakene til innføringen av de grunnleggende ferdighetene i LK06, men det var likevel ikke det eneste tiltaket norske myndigheter satt i gang i forbindelse med disse resultatene. Tidligere ble også den nasjonale strategiplanen "Gi rom for lesing" satt i verk i 2003 for senere avsluttet i 2007, og innføringen av nasjonale leseprøver kom i 2004 (Roe, 2011, s.13).

2.4.1 IALS og ALL

IALS er en undersøkelse om voksnes ferdigheter i å forstå ulike teksttyper. Den gjennomføres for aldersgruppen 16-65 og vil derfor kunne gi oss viktig informasjon om leseopplæringen i grunnskolen. IALS ble gjennomført tre ganger i perioden 1994 til 1998, der Norge var ett av 20 land som deltok. Undersøkelsen fokuserer i hovedsak på lesing av ulike typer tekster samt regning. Resultatene ble delt inn i tre kompetanseområder: prosakompetanse, dokumentkompetanse og kvantitativ kompetanse. Prosakompetanse og dokumenttekster er det mest nærliggende å se på i denne sammenhengen. Prosakompetanse innebærer å kunne forstå og bruke informasjon fra sammenhengende tekster, og dokumenttekster består av sammensatte tekster med tabeller, grafer og/eller andre illustrasjoner (Lesesenteret, 2013, og Roe, 2011, s. 189).

Selv om Norge scoret relativt høyt på alle tre områder, ble det også oppdaget noen skremmende tendenser. Ca. 30% av de norske voksne hadde leseferdigheter under det nivået OECD mener er nødvendig å inneha i et moderne samfunn, og få personer klarte det øverste nivået. Det var en stor sammenheng mellom utdanning og lesekompetanse. Undersøkelsen viste også hvor viktig fritidsaktiviteter og jobb var for hvorvidt lesekompetansen ble dårligere eller bedre etter endt utdanning (Lesesenteret, 2013, og Roe, 2011, s. 189-190).

All-prosjektet er en oppfølger og en utvidelse til ILAS. Disse fire kompetanseområdene vurderes: *"lesing av sammenhengende tekst, lesing av dokumenttekst (ikke-sammenhengende tekst), tallforståelse og problemløsning"* (Roe, 2011, s. 190). Av de seks landene som deltok i 2003 ble Norge best på lesing.

Som Roe (2011, s. 190) skriver, er det naturlig å stille seg spørsmålet om hvorfor voksne har scoret relativt bra på leseundersøkelsene, når vi vet at elevene i skolen presterer svakere sett i et internasjonalt lys. Roe nevner noen tenkelige årsaker til dette: Hvordan leseferdighetene

kan fortsette å utvikle seg etter endt skolegang, både i form av videreutdanning og jobb. En annen faktor kan faktisk være at de voksne leste bedre da de var elever enn det dagens elever gjør. Det er viktig å merke seg disse resultatene, selv om årsakene kan være noe uklare og vanskelige å finne konkrete svar på.

2.4.2 PISA

I PISA-undersøkelsene deles leseaspektet inn i tre: ”Å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten” (Frønes og Narvhus i Kjærnsli og Roe, 2010, s. 45). Dette er basert på OECD sin definisjon av begrepet lesekompetanse som tidligere vist. Denne tredelingen gjenspeiler seg i kategoriseringen av oppgavene i undersøkelsene. Selv om de ofte kan sammenfattes vil det alltid være en som er mest fremtredende.

Resultater

Historisk sett var lesing det mest sentrale fagområdet i undersøkelsen i 2000 og 2009, men ble også testet da PISA ble gjennomført i 2003 og 2006. Utviklingen fra år 2000 til 2006 var ikke positiv for norske elever. Den viste at andelen svake elever i lesing hadde økt. Tross en tilbakegang i perioden 2000-2006, viste undersøkelsen en positiv utvikling fra 2006-2009. Likevel lå norske elever omtrent på samme nivå i 2009 som i 2000 når det gjaldt i lesing (Roe og Vagle i Kjærnsli og Roe, 2010, s.59-63). Videre presentasjon av resultater er kun en kort oppsummering av noen av de mest sentrale funnene som kan knyttes direkte til samfunnsfaglige tekster.

Selv om det norske gjennomsnittet viste omtrent samme nivå på lesing i 2009 som i 2000, gikk norske elever fra å prestere nesten like godt på lesing av sammenhengende tekst og ikke-sammenhengende tekst i 2000 til å lese sammenhengende tekster bedre enn de ikke-sammenhengende tekstene som kart, grafer, diagram, tabeller og skjema. I resten av Norden og gjennomsnittlig i OECD-landene var forskjellene jevnere. Resultatene viste også at gutter leser de ikke-sammenhengende tekstene noe bedre enn jenter. Dette skiller seg ut fra den resterende delen av undersøkelsen der de norske resultatene viser store forskjeller i jentenes favør (Roe og Vagle i Kjærnsli og Roe, 2010, s. 60 og 72-74).

Norske elevers styrker og svakheter som lesere viser at Norge i stor grad presterer bedre enn OECD-gjennomsnittet på flere områder, men er til gjengjeld også svakere på enkelte typer oppgaver. Dette er sett i lys av resultatene som framkommer av undersøkelsen i 2009. Der bakgrunnskunnskaper er viktig å ha for forståelsen av en tekst skårer de norske elevene godt. Dette er veldig positivt og viktig blant annet i forbindelse med lesing av fagtekster. I tillegg virker det som at lesing av reklametekster også fungerer ganske greit, da de norske elevene har god innsikt i bruk av virkemidler (Roe og Vagle i Kjærnsli og Roe, 2010, s. 78-79). Kanskje kan dette si noe om deres forståelse for sammensatte tekster, hvordan ulike modaliteter kan virke sammen og skape mening.

Et annet veldig viktig og interessant funn i denne sammenhengen er de norske elevenes leseprestasjoner på grafer, tabeller, kart og skjemaer. I utgangspunktet scorer de godt på dette, men det viser seg at enkelte oppgaver knyttet til det å se ulike grafer i sammenheng er utfordrende. De klarer å forstå graf som teksttype, men der oppgavene krever et høyere lesenivå presterer de dårligere. I tillegg er de norske elevene svake på å holde fokus når det forekommer mye informasjon fra ulike deler av teksten, noe sammensatte tekster er et eksempel på (Roe og Vagle i Kjærnsli og Roe, 2010, s.80). Disse to poengene i elevenes svake sider ved leseundersøkelsen i 2009 viser hvor utfordrende lesing kan være og at det fortsatt krever et stort fokus på området.

2.4.3 PIRLS

PIRLS gjennomføres på henholdsvis 4. og 5. trinn, og vektlegger følgende aspekt ved lesing: *”Hvorfor vi leser, at vi forstår det vi leser og holdninger vi har til lesing og hva vi gjør når vi leser.”* (Lesesenteret, 2014). Til forskjell fra PISA der fokuset ligger i å forstå, tolke og reflektere over tekster, fokuserer PIRLS på det fundamentale bak, altså hvorfor vi leser og holdninger knyttet til lesing. Til felles har begge undersøkelsene fokus på forståelse av tekster. Gjennomføringen i 2001 og 2006 ga ikke gode tall for de norske elevene da de presterte under gjennomsnittet. Undersøkelsen ble også gjennomført i 2011 og da ble resultatene noe bedre. Neste vil foregå i 2016.

2.4.4 Nasjonale leseprøver

Når det gjelder de nasjonale leseprøvene er hensikten å gjenspeile hovedbudskapet i Kunnskapsløftet, dermed skal lesing prøves på tvers av fag. Det vil si at leseprøven eksempelvis kan inneholde samfunnsfaglige tekster. Lesesenteret ved UiS har hovedansvar for prøvene til femte trinn, og samarbeider med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO som har det største ansvaret for oppgavene tilegnet elever på åttende og niende trinn. Likevel er det Utdanningsdirektoratet som har det overordnede ansvaret for de nasjonale prøvene. Oppgavene i leseprøvene er basert på både PIRLS og PISA og de nasjonale leseprøvene bruker derfor samme kategorisering av lesemåter som i PISA: Finne, tolke og reflektere. Målet med leseprøvene er å få informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter, og til forskjell fra kartleggingsprøver vil ikke ordavkodning og lesehastighet bli målt i disse prøvene (Roe, 2011, s. 177-178).

I 2011 var prosentandelen for de elevene som klarte de samfunnsfaglige tekstene av leseprøven på henholdsvis 8. og 9. Trinn, 46,3% og 53,8% når det gjelder informasjonstekst. I sjangeren årsrapport var tallene fordelt på de to klassetrinnene slik: 59,8% for 8.trinn og 65,9% for 9.trinn. Det mest urovekkende er kanskje informasjonstekst, der under 50% klarte å gjennomføre oppgaven på 8.trinn. Tallene viser likevel at elevene klarer seg noe bedre når de kommer opp på 9.trinn. (Roe, 2012, s. 120-121).

Andre konklusjoner som har blitt gjort etter nasjonale prøver viser, som forventet, at elevene synes refleksjonsoppgaver er vanskeligere enn oppgaver knyttet til det å finne og tolke. Disse oppgavene er også typiske åpne oppgaver, ikke avkryssingsoppgaver, noe som også gjør de litt vanskeligere. Analyser viser også her hvordan de ikke-sammenhengende tekstene, som kart, grafer og tabeller, er vanskeligere enn sammenhengende tekster slik det går fram av PISA-undersøkelsene. For åttende trinn kan dette skyldes lite erfaring med denne type tekster fra barneskolen (Roe, 2012, s. 124).

3. Metode

I dette kapitlet presenterer jeg mitt forskningsdesign basert på valg jeg har foretatt meg, samt en beskrivelse av selve metoden. Jeg vil redegjøre for utvalget og datainnsamlingens setting og gi en beskrivelse av prosessen det var å innhente datamateriell. I tillegg vil jeg drøfte dataens pålitelighet og gyldighet for videre å se på de etiske aspektene ved det.

3.1 Forskningsdesign

I problemstillingen min skal jeg finne nærmere svar på hvilken forståelse lærere har om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, slik den framkommer av Læreplanen for Kunnskapsløftet. Utover dette vil formålet være å forsøke og svare på forskningsspørsmålene jeg har utbygd problemstillingen med. Jeg håper på å få innspill fra lærerne om deres meninger rundt dette og forsøke å se lesing i samfunnsfag i sammenheng med begrepene leseferdighet og/eller lesekompetanse, samt se om dette kan si oss noe mer konkret om forståelsen lærerne sitter inne med.

For å forsøke å besvare alle disse spørsmålene valgte jeg å utføre en kvantitativ undersøkelse basert på spørreskjema for innhenting av data. Mitt forskningsdesign baserer seg derfor på en kvantitativ tilnærming der målet er å innhente en del informasjon fra en gruppe samfunnsfaglærere.

3.1.2 Beskrivelse av metode

En spørreundersøkelse krever helt konkrete spørsmål for å unngå misforståelser og for å gjøre besvarelsen så enkel som mulig for respondentene. Det er viktig å huske på at ved slike undersøkelser er det ikke mulig å endre kurs underveis eller tilføye nye spørsmål når skjemaet er levert ut. Derfor krever det nøye planlegging og testing i forkant for å forsikre seg om at man vil få så korrekte svar som mulig og ikke minst om undersøkelsen vil gi deg de dataene du er ute etter (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 129-130).

Min oppgave endret litt fokus underveis, noe som er helt vanlig i slike arbeidsprosesser. Det gjorde at jeg brukte forholdsvis lang tid på utarbeidelse av spørreskjemaet. Jeg ville være

sikker på at det ga meg best mulige svar på akkurat det jeg ønsket å finne ut av, og jeg måtte komme til enighet med meg selv om hvilke valg jeg skulle ta. Dette var en krevende og vanskelig prosess, og jeg skjønnte at jeg nødvendigvis ikke ville klare å formulere gode nok spørsmål til å få svar på alt jeg måtte lure på.

Et spørreskjema kan utformes på ulike måter, enten ved oppgitte svaralternativer, et såkalt prekodet skjema, med åpne spørsmål eller en kombinasjon av disse. Dette betegnes som en semistrukturert undersøkelse. Prekodet spørreskjema gjør analysearbeidet lettere å tolke og det sikrer en del svar, mens åpne spørsmål kan gi mer detaljerte beskrivelser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 130). Jeg valgte i hovedsak å oppgi konkrete svaralternativer. Dette for å sikre meg at spørsmålene ble besvart på en god måte, slik at de som hadde dårlig tid, liten interesse for undersøkelsen og lignende også ville oppgi relevante svar. Alternativene lagde jeg så kort og konsist som mulig slik at flest mulig ville finne et som passet godt for deres meninger. Derfor ble det også oppgitt kategorier som ”annet” og ”vet ikke” på de prekodete spørsmålene. Jeg valgte også å la noen spørsmål forbli åpne. Selv om det var forventet at ikke alle ville ta seg tid til gode formulerte svar, så var hensikten å få noen relevante sitater til bruk i oppgaven. Formålet var også å se om det kunne utspille seg noen gjennomgående tendenser.

3.1.3 Begrunnelse for valg av metode

Det vil være mer representativt for problemstillingen min med svar fra mange lærere enn få, derfor valgte jeg å benytte meg av en kvantitativ tilnærming. Målet med oppgaven er å få en oversikt over lærernes forståelse for lesing i samfunnsfag, og ved spørreundersøkelse vil jeg nå et større mangfold av samfunnsfaglærere enn ved for eksempel kun intervju. Jeg vil også kunne tolke svarene som statistiske størrelser, og enten se på enkeltspørsmål eller plassere det i en større sammenheng.

”Noen ganger er det umulig, ja også uhensiktsmessig, å ta hele populasjonen med i undersøkelsen. Det er heller ikke nødvendig, fordi det er mulig å undersøke et utvalg av populasjonen.” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 123). Spørreundersøkelsen kan ikke omfatte hele populasjonen med samfunnsfaglærere i Norge, dette vil jeg komme mer inn på under delkapitlet om ”gyldighet og pålitelighet”. Likevel er det mye relevant analyserbar data en kan få og drøfte ut i fra et enkelt utvalg og jeg vil forhåpentligvis kunne se noen tendenser

til hvordan samfunnsfaglærere oppfatter retningslinjene for lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag.

Et valg jeg sto ovenfor var å også inkludere kvalitativ undersøkelse i innsamlingen av data, ved å foreta noen intervju for og styrke selve oppgaven. På forhånd visste jeg ikke hvor mange som kom til å gjennomføre spørreundersøkelsen, om antallet ville bli representativt nok. Det var dermed vanskelig å planlegge intervju opp mot dette, da jeg først ønsket å se hvilke og hvor mange svar jeg fikk. I og med at undersøkelsen også var anonym ville det ikke la seg gjøre å intervju enkelte lærere i etterkant for og få en utdypelse eller tilføye spørsmål. Jeg valgte også å avvente situasjonen noe for og se om det ville komme flere svar på undersøkelsen min etterhvert. I tillegg spilte en annen faktor inn, nemlig tiden. Det ville tatt tid å planlegge, finne intervjuobjekter, avtale tidspunkt, gjennomføre, transkribere og analysere data. Dermed bestemte jeg meg for å utelukke intervju i dette arbeidet, og kun forholde meg til spørreundersøkelsen.

For å trekke noen slutninger er bakgrunnen for valg av spørreundersøkelse som metode i korte trekk begrunnet ut i fra at datamaterialet som framkommer vil være tellbar og dermed kunne framstilles i tabeller og grafer. Valget falt også på denne metoden nettopp for på best mulig måte å kunne innhente svar fra større deler av populasjonen med samfunnsfaglærere. Jeg vil altså ha mulighet til å drøfte mine resultater på bakgrunn av et utvalg lærere framfor enkeltlærere. Og den største årsaken til at intervju ikke ble inkludert var tidsperspektivet.

3.1.4 Utvalgsstrategi

Når selve utvalget skulle bestemmes, ble det mer eller mindre tilfeldig sett i forhold til geografi. Det falt mest naturlig å innhente dataopplysninger basert på lærerne i nærområdet, og Tromsø ble dermed utgangspunktet. Videre utvidet jeg til å kontakte lærere fra hele Troms fylke, for så å også inkludere Finnmark der jeg selv har opprinnelse fra. Utvalget samfunnsfaglærere gjort i denne undersøkelsen baserer seg altså på svar fra de to nordligste fylkene i landet. Den største grunnen til at det ble slik var fordi jeg geografisk sett utvidet området fra å gjelde Tromsø, til Troms fylke og deretter også Finnmark. Utvidelsen ble gjort i forbindelse med å få nok respondenter til å kunne gjennomføre en statistisk analyse.

Ressurser som tid spilte også en stor rolle, da det var krevende å finne kontaktopplysninger til

rektorene. Jeg stoppet derfor opp da jeg hadde sendt ut mail med ønske om gjennomførelse av min spørreundersøkelse fra samfunnsfaglærerne på skolene i de overnevnte områdene. I tillegg satt innleveringen av masteroppgaven en viss tidsbegrensning.

Det er også viktig å nevne at resultatene ikke vil kunne sies å omfatte hele dette utvalget. Til dels fordi jeg ikke fant mailadresser til alle rektorene på de aktuelle skolene, eller fordi noen mailadresser framsto som ugyldige. Og delvis fordi jeg ikke har en garanti for hvor mange og hvilke rektorer som videresendte min forespørsel til de forespeilede lærerne. Jeg kan heller ikke uttale meg om i hvor stor grad de samfunnsfaglærerne som har mottatt mail faktisk gjennomførte undersøkelsen.

3.1.5 Undersøkelsens setting

For å nå ut til flest mulig samfunnsfaglærere og gjøre innsamlingsprosessen av datamaterialet enklere valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen elektronisk. Via programmet ”QuestBack” ble spørsmålene utarbeidet og det var lettvinnt når undersøkelsen skulle utleveres. Vedlagt på mailene til rektorene ved de aktuelle skolene lå link til spørreundersøkelsen samt en kort beskrivelse av hvem jeg var, hva jeg ønsket å oppnå og hvor lang tid undersøkelsen var estimert til å ta (se vedlegg 1).

3.2 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

I og med at jeg brukte forholdsvis lang tid på valg av fokus på oppgaven og dermed selve utarbeidelsen av spørreskjemaet ble de første mailene sendt ut i midten av mars 2015. Jeg fikk umiddelbart noe respons, både i form av bekreftelse på mottatt mail og videresending til samfunnsfaglærerne, og sakte men sikkert økte også antall respondenter i tilbakemeldingene i ”QuestBack”. Likevel oppnådde jeg ikke så mange svar som ønskelig, og i starten av april 2015 sendte jeg en hyggelig purremail i håp om noen flere informanter. Det ga meg noen ekstra svar, men langt i fra de tallene jeg i utgangspunktet hadde ønsket. Jeg endte opp med 31 respondenter ut i fra 77 mailer til rektorer i Finnmark og Troms. Noen av skolene er kanskje så små at de kun har en lærer som underviser i samfunnsfag, men det sier seg selv at andre igjen har opptil flere. Derfor er ikke responsen veldig stor, men jeg har tatt

utgangspunkt i de svarene jeg har fått og brukt dette i analyse- og drøftingsarbeidet på best mulig måte.

3.3 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet

Datas gyldighet, eller validitet, forteller noe om hvor godt dataene representerer fenomenet som er undersøkt. *”Er dataene gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet?”* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24) I dette tilfellet ønsket jeg å finne ut hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår lesing som grunnleggende ferdighet i faget. De dataene jeg fikk inn kan gi noen indikasjoner på hva enkelte samfunnsfaglærere tenker og mener, men det kan likevel ikke generalisere til å gjelde hele populasjonen av samfunnsfaglærere i Norge. Dette har jeg fått inn for få svar til! Den kan likevel være en pekepinn for skoler og lærere, om å ta seg tid til å tenke over og tolke de retningslinjene som gis. Er de gode og presise nok? Og er de forståelige?

Når det gjelder datas pålitelighet, eller reliabilitet, handler dette om hvor nøyaktig undersøkelsen er, måten det samles inn på og hvordan det bearbeides. En måte å teste denne påliteligheten på er og gjennomføre undersøkelsen en gang til på samme gruppe men til et nytt tidspunkt. Eller en kan sammenligne funn fra to ulike forskere. Oppnår man samme resultat vil dataene sies å være svært pålitelige (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). I forhold til selve utvalget av samfunnsfaglærere i denne undersøkelsen vil mine funn kunne representere Finnmark og Troms. Selv om ikke alle samfunnsfaglærerne i landet har deltatt i undersøkelsen så ville jeg muligvis fått nesten de samme resultatene om jeg hadde gjennomført spørreundersøkelsen en gang til, fordi resultatene er ganske samsvar og troverdige. I tillegg viser tidligere forskning en usikkerhet knyttet til forståelsen av de grunnleggende ferdighetene, og resultatene mine kan knyttes til dette.

Hvorvidt selve spørsmålene måler det de skal måle er også noe å stille seg kritisk til i slike sammenhenger. Var jeg presis nok? Det vil alltid være utfordrende å formulere gode og presise spørsmål, og noen ganger finner man ikke svar på alt man lurte på. Andre ganger kan man i analysearbeidet finne nye og interessante vendinger som kan være nyttig for å underbygge problemstillingen, eller rett og slett endre hele fokus på oppgaven. I denne spørreundersøkelsen ble veien litt til mens jeg gikk, og det var utfordrende å ikke legge noen

føringer i spørsmålene. Tross en liten usikkerhet hos meg selv, viser resultatene at dette trolig ikke har hatt noen betydning. Og jeg vil si at jeg sikret meg godt ved å stille flere spørsmål rundt emnet for å ha et godt utgangspunkt til tolking og refleksjon.

Et alternativ for å styrke oppgavens pålitelighet og gyldighet ville vært å gå enda mer i dybden hos enkeltlærere for eksempelvis ved intervju og/eller observasjon. Da hadde datainnsamlingen blitt enda mer presis. Det ville likevel ikke vært mulig å generalisere på bakgrunn av dette, da hadde det vært nødvendig å nå ut til enda flere samfunnsfaglærere i Norge. Likevel vil min oppgave være et bidrag til å tolke et utvalg av læreres forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Det kan dermed gi nyttig og relevant informasjon på andre plan, da det forteller oss ”noe” om ”noens” forståelse.

3.4 Ethiske overveielser

Når jeg skulle gjennomføre spørreundersøkelsen var det viktig å ta noen etiske forhåndsregler. Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som gjennom Nerdrum i 1998 (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41-42) kategoriseres i tre punkter. Dette tok jeg utgangspunkt i når jeg skulle gjøre etiske overveielser. Det første handler om hver enkelt deltakers rett til selvbestemmelse. Både på mail og i selve spørreundersøkelsen ble det informert om hva undersøkelsen handlet om og at de som ville delta forble anonyme. Deretter var det opp til hver enkelt om de ønsket å gjennomføre spørreundersøkelsen eller ikke.

Det andre punktet dreier seg om forskerens plikt til å respektere alle deltakernes privatliv. Ettersom min undersøkelse ikke fokuserte på særlige personlige forhold, eller inneholdt sensitiv informasjon, har det ingen betydning i denne oppgaven. Det tredje og siste punktet til Nerdrum handler om at jeg som forsker ikke må forårsake skade på noe vis. Det jeg har innhentet av informasjon i undersøkelsen må kun brukes til forholdet det er ment for, noe informantene ble gjort klar over i forkant. Dette gjaldt også sikring av anonymitet, da det var viktig at deres svar ikke kunne spores tilbake til dem. I programmet ”QuestBack” ble dette gjort automatisk, og de som valgte å delta kunne også selv lese retningslinjene.

Videre inneholdt ikke min spørreundersøkelse verken personlige eller sensitive spørsmål og dermed ble ikke de etiske overveielserne i dette tilfellet så store. Det viktigste var likevel å sikre anonymitet slik at respondentene kunne føle seg trygge, uavhengig av svar.

4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere datamaterialet jeg har innhentet i form av spørreundersøkelse blant samfunnsfaglærere. Først vil jeg kort gå inn på hvordan jeg har valgt å analysere de kvantitative dataene. Videre vil jeg presentere mine funn. De er kategorisert innholdsmessig etter leseferdighet og lesekompetanse og henholdsvis lesing som grunnleggende ferdighet. I tillegg vil jeg på slutten av kapitlet forsøke å trekke tråder og oppsummere de mest relevante funnene.

4.1 Analyse av kvantitative data

Kvantitative data foreligger som tall og kan dermed analyseres statistisk. Jeg har i hovedsak foretatt univariate analyser som vil si at man teller opp antall respondenter som har markert de ulike svarene. Resultatene presenteres som figurer og er gjort om til prosent bortsett fra et underspørsmål der bare utvalgte respondenter skulle svare. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 141-145) foreslår at fordelinger med færre enn 20 svar ikke prosentueres, derfor har jeg valgt å gjøre det slik. Enkelte steder har det også vært interessant å finne sentraltendensen i svarene. Der det er gjeldene har jeg valgt å se på det statistiske målet for gjennomsnitt. Jeg har også tatt med variasjonsbredde i enkelte resultater, altså differansen mellom laveste og høyeste verdi i en fordeling. Under kategorien ”leseferdighet og lesekompetanse” så jeg det hensiktsmessig å også foreta det som kalles for en bivariat analyse. Det vil si å se sammenhengen mellom ulike svar (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 151-152). Resultatene er analysert i programmet Excel og figurene som foreligger er hentet derifra.

4.2 Resultater og funn

Ut i fra spørreundersøkelsen blant lærere i samfunnsfag foreligger min analyse av relevante funn. Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er hva lærerne tenker om måten læreplanen definerer lesing i samfunnsfag på. I forkant hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hva jeg ville finne, og analysen kan dermed bære preg av dette i form av økt fokus på noen områder. Det vil alltid være mye informasjon å innhente av en spørreundersøkelse og alt er ikke mulig heller hensiktsmessig for en person å analysere. Noen opplysninger kan oppleves som lite

relevant for oppgaven på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål. Som Thagaard 2002 sier så pent: *”.. det er viktig å huske på at det vi kaller for data er preget av måten forskeren forstår de observasjoner og utsagn hun eller han har tilgang til.”* (i Christersson, 2009, s. 45)

I spørreundersøkelsen fikk jeg samlet inn svar fra 31 samfunnsfaglærere. 71% var kvinner og 29% menn. Denne skeivfordelingen har jeg ikke valgt å la prege mine resultater, i og med at den gjenspeiler fordelingen mellom kjønnene generelt i grunnskolen. I følge SSB (Statistisk sentralbyrå) viser tall fra 2013 at antall sysselsatte kvinnelige grunnskolelærere var 73,8% og resten menn. Gjennomsnittsalderen på mine respondenter totalt sett er 42 år, med variasjonsbredde fra 20 til 65 år. Denne spredningen mener jeg er et godt resultat for å inkludere ulike lærere gjennom forskjellige skolereformer og utdanningsløp.

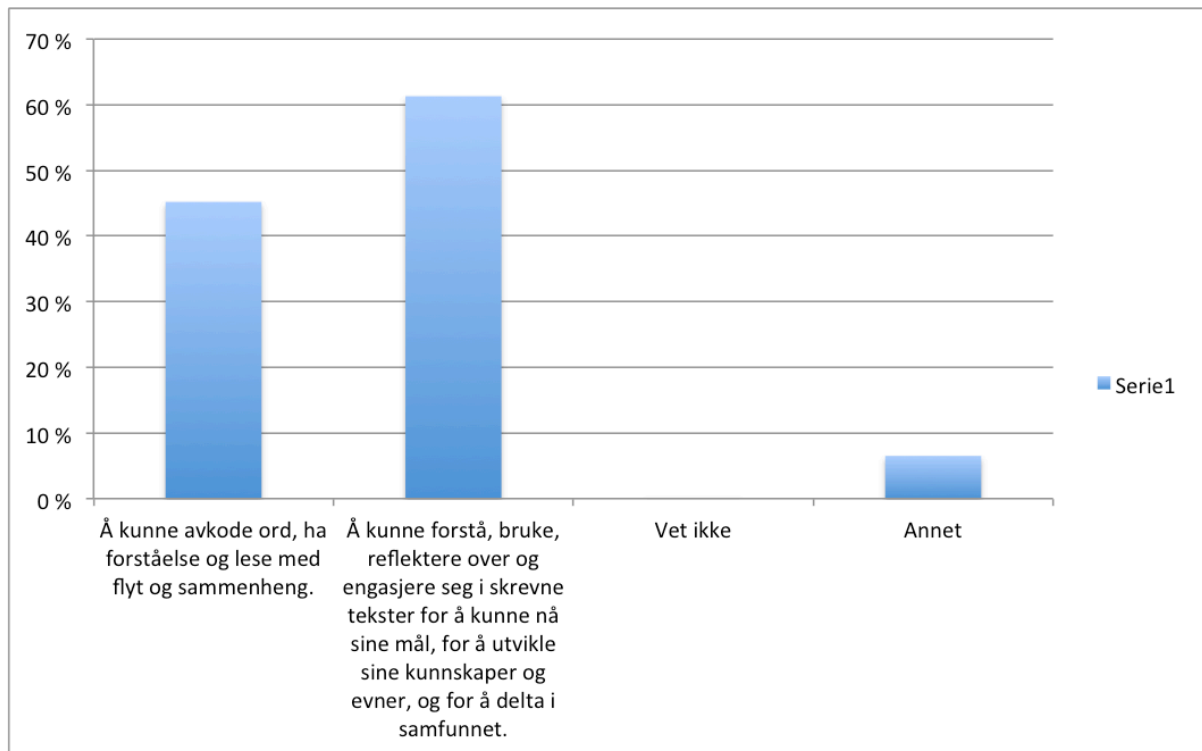
Når det gjelder utdanningslengde i antall år viser det seg at den gjennomsnittlige respondent har litt over 5 år med utdanning etter videregående opplæring. Dette viser et høyt utdanningsnivå hos de fleste som deltok i undersøkelsen. Resultatene viser også at 71% tok samfunnsfag som et av flere fag i sin utdanning, og 83,9% av alle lærerne hadde norsk under utdanningen. Ettersom norsk tidligere har vært forbeholdt leseopplæringen valgte jeg å synliggjøre disse tallene i sammenheng med oppgaven, fordi flere av de eldre respondentene helt sikkert tok sin utdanning da dette var aktuelt. 87,1% underviser per dags dato i samfunnsfag. Sett i sammenheng med resultater for utdanning viser dette at noen flere underviser i faget nå til tross for manglende kompetanse, samt at manglende prosentandel som deltok i spørreundersøkelsen ikke underviser i samfunnsfag per dags dato. 64,5% underviser nå i norsk. En noe lavere andel enn hvor mange som har utdannelse innenfor faget.

Videre fordeler lærerne seg jevnt mellom småskole- mellom- og ungdomsskoletrinnet. Dette kan bidra til å styrke oppgavens gyldighet, da den inkluderer hele grunnskolen med ca. like mange respondenter på hvert av trinnene. Fordelingen mellom by og distrikt/utkant viser at 74,2% tilhører byskoler, mens 25,8% jobber på distrikts- eller utkantsskoler. Denne fordelingen er også mest sannsynlig reell i forhold til fordelingen av antall skoler i by og distrikt/utkant.

4.2.1 Leseferdighet og lesekompetanse

Det første spørsmålet jeg stilte omhandlet begrepene leseferdighet og lesekompetanse, men respondentene fikk bare oppgitt begrepet *leseferdighet*. På den måten ønsket jeg å se hvor bevisste samfunnsfaglærerne var på de ulike lesedefinisjonene. Spørsmålet var som følgende:

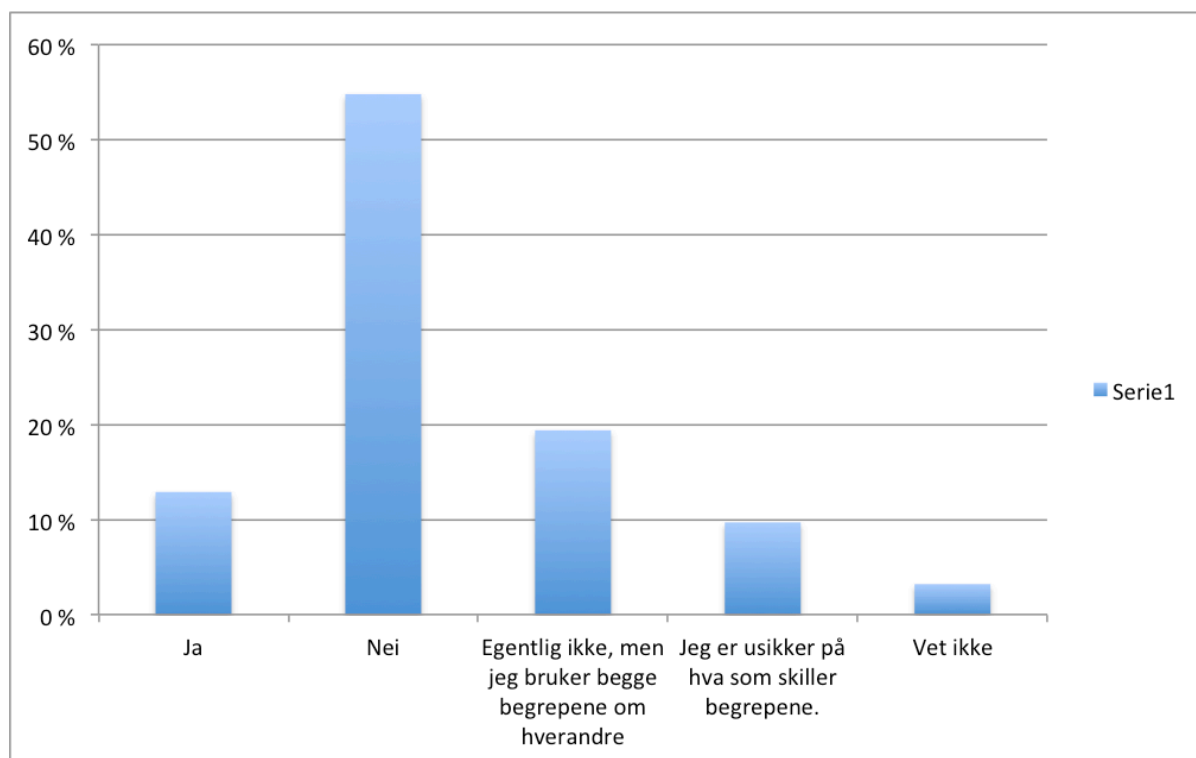
1. *Hvordan vil du definere begrepet leseferdighet?* De fikk mulighet til å velge flere svaralternativer om ønskelig, og resultatene viste seg å være ganske interessante (Se figur 1).



Figur 1: Definisjon av begrepet leseferdighet

Av 31 respondenter var det noen som valgte å krysse av for flere alternativer og jeg fikk hele 35 svar. Det at noen valgte å krysse av for flere svaralternativer kan tyde på at de var usikre eller mente at leseferdighet plasserte seg et sted mellom de to første svaralternativene. En av de som valgte å svare "annet" på dette spørsmålet, utdypet det med at begrepet leseferdighet var en kombinasjon av de to oppgitte definisjonene. Likevel er det interessante her at hele 61,% valgte et alternativ som jeg på forhånd hadde definert til å gjelde begrepet lesekompetanse (Definisjon 2: *å kunne forstå, bruke og reflektere...*). Videre i undersøkelsen brakte jeg selve begrepet *lesekompetanse* inn i bildet og stilte spørsmålet om de mente at leseferdighet og lesekompetanse kunne sies å være det samme (Se vedlegg 3, spørsmål 2).

Litt over 50% mente at leseferdighet og lesekompetanse ikke er det samme (Se Figur 2). Resten spredte seg jevnt fordelt utover de andre alternativene. De som mente at begrepene ikke er like fikk mulighet til å utdype dette nærmere. Det var 9 respondenter som i spørsmål 2 hadde svart ”Nei” som videre valgte å svare på hvorfor de mente at begrepene skiller seg fra hverandre. Hovedtendensen var at de fleste oppfattet lesekompetanse som noe større enn leseferdighet.



Figur 2: Synspunkter på om leseferdighet og lesekompetanse er det samme

Eksempelvis svarte en: *”Leseferdighet omfatter det tekniske ved lesing som å avkode ord og kunne lese lengre tekster. Lesekompetanse omfatter det innholdsmessige i teksten, det å lese for å få med seg innholdet, kunne tolke og reflektere rundt tekstens innhold.”* Denne samfunnsfaglæreren nevner hvordan lesing som noe mer enn ordavkoding omfatter en større forståelse for teksten, og hvordan en videre skal kunne tolke og reflektere over det en har lest.

En annen sa det slik:

Leseferdighet regner jeg som å kunne avkode, kjenne bokstavlyder og lese en tekst med flyt. Lesekompetanse forbinder jeg med (i tillegg til ovennevnte) å kunne velge egnede lesestrategier og orientere seg i teksten, kunne reflektere over tekstens innhold på ulike plan, bruke leseferdigheten til annet læringsarbeid.

Også her tas refleksjon opp. I tillegg presiseres det hvordan lesing skal kunne knyttes opp til annet læringsarbeid. Med det forstår jeg blant annet skriving. Når leseferdigheten omfatter noe mer enn å avkode og lese med flyt oppfattes dette som en form for kompetanse.

Et tredje eksempel viser også hvordan noen av lærerne oppfatter lesekompetanse som noe større og mer komplekst enn selve begrepet leseferdighet:

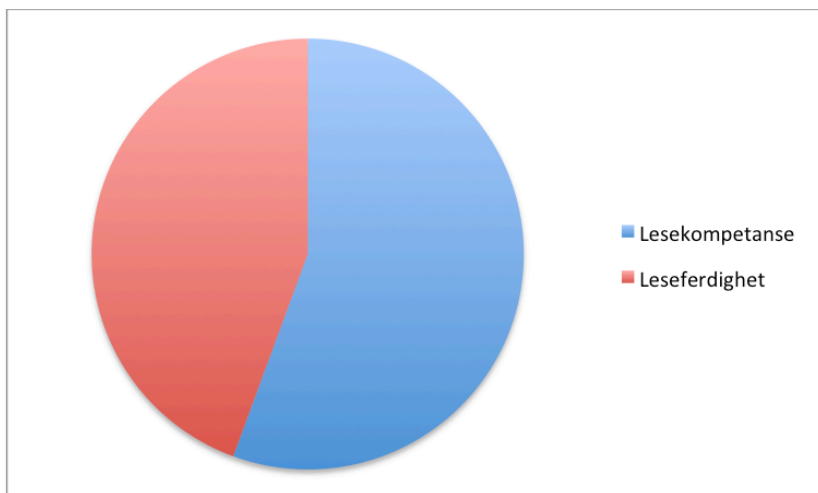
Lesekompetanse rommer noe videre, og kommer til uttrykk i en gitt situasjon eller utfordring. Hvordan man reflekterer over og anvender ferdighetene en har til å mestre sammensatte og komplekse utfordringer. Herunder vil det for eksempel inngå å bli klar over hva man vet eller ikke vet, og kunne innhente manglende informasjon eller bygge ut det man vet. Det kan også dreie seg om å stille spørsmålstegn ved det en hevder å vite.

Slik jeg tolker dette utsagnet forsøker læreren å utdype hvordan det og inneha en form for lesekompetanse kan gi uttrykk på mange plan. Det å kunne anvende leseferdighetene sine i flere sammenhenger anses som å ha en kompetanse i lesing. Også her nevnes refleksjon mer eller mindre implisitt.

Slik det er vist i eksemplene over kan svarene fort relateres til definisjonen på lesekompetanse utformet av OECD, som LK06 også forholder seg til: Hvordan elevene skal forstå, bruke og reflektere over tekster. Ikke bare for å nå gitte mål eller utvikle kunnskaper og evner, men også for å være rustet til å delta i dagens samfunn. Noe det er verdt å merke seg her er at av de 9 som valgte å utdype denne forskjellen nærmere, og som også gav uttrykk for hvordan lesekompetanse er noe større og mer komplekst enn leseferdighet, var det 5 som i det første spørsmålet hadde krysset av for definisjonen på lesekompetanse. Altså, i det første spørsmålet skulle respondentene krysse av for hvordan de definerte begrepet *leseferdighet*. På forhånd hadde jeg oppgitt en definisjon på både leseferdighet og lesekompetanse, uten å nevne det sistnevnte. Dette for å se hvilke forståelse lærerne hadde for selve lesebegrepet, og om de så et skille mellom definisjonene. Det interessante var da at 5 av de som først valgte å definere leseferdighet som lesekompetanse, valgte senere å skille begrepene ved og nærmest utdype forskjellene slik jeg i utgangspunktet implisitt hadde gjort. Dette har jeg illustrert i Figur 3.

Hva forklaringen bak dette resultatet er har jeg ikke data til å uttale meg om, men det kan jo tenkes at det skyldes en usikkerhet omkring begrepene. Lærerne som utdypet forskjellene kan

ha blitt mer bevisst på ulikhetene når de fikk oppgitt begge begrepene samtidig, og at ikke alle klarte å oppfatte dette skillet i første omgang. Når samfunnsfaglærerne eksplisitt fikk oppgitt begrepene ved siden av hverandre, kan det ha hatt betydning i form av opplevd indikasjon på at det faktisk må være et skille. Det kan også tyde på at de to begrepene ikke er godt nok definert og dermed skaper en usikkerhet og blir brukt litt om hverandre.



Figur 3: Hvor stor andel som først valgte lesekompetanse i spørsmålet om leseferdighet, for senere å utdype forskjellene mellom begrepene.

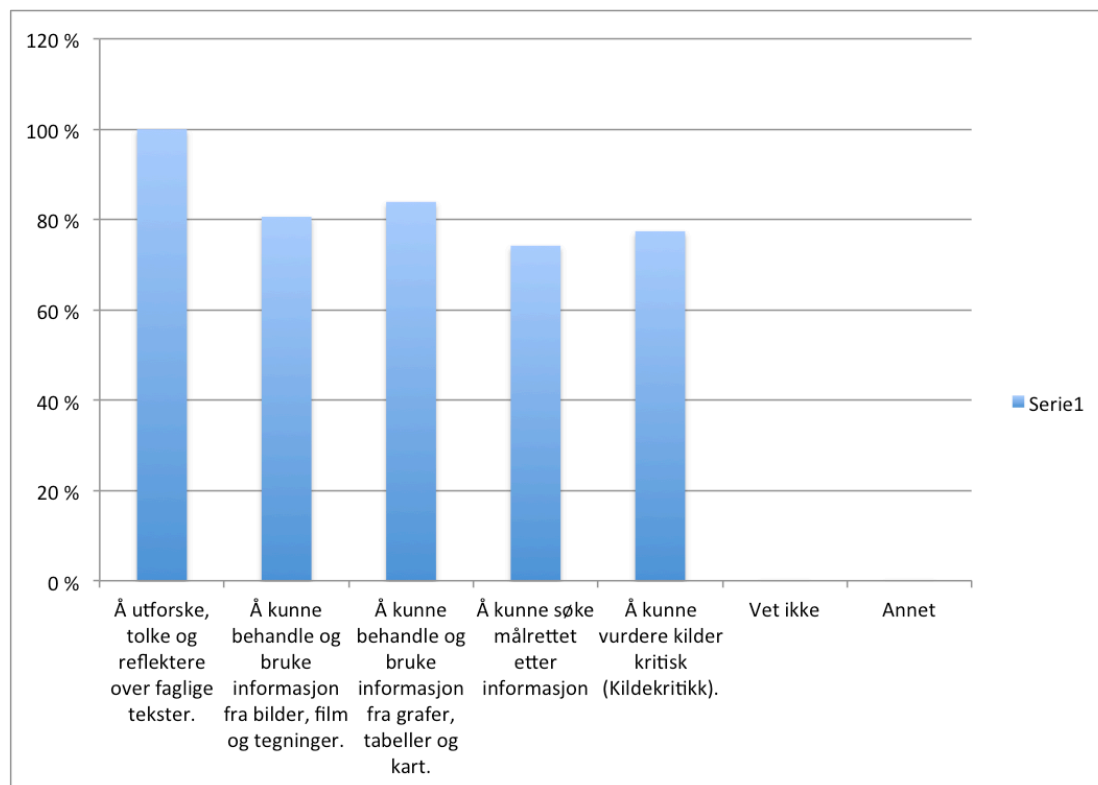
4.2.2 Grunnleggende ferdighet

Videre ble det presentert et spørsmål knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag (Se vedlegg 3, spørsmål 4). Jeg ønsket å finne ut av hva lærerne mente inngikk som en del av lesing i faget. Svaralternativene ble formulert på bakgrunn av definisjonen fra LK06, men dette ble det ikke opplyst om. De inneholdt derfor både aspektene ved lesing og de ulike teksttypene eller meningsskapende ressursene som læreplanen inkluderer.

Samfunnsfaglærerne kunne her krysse av på alle de alternativene de mente innebar lesing.

Oppsummert ser vi i Figur 4 at absolutt alle mente at det å *utforske, tolke og reflektere over faglige tekster* innebærer å lese i samfunnsfag. Videre virker det som at det kanskje rår en usikkerhet om hvor vidt de andre aspektene og teksttypene kan anses som lesing. Dette er ikke urovekkende tall, da rundt 80% av de gjennomførende mener at de resterende svaralternativene også omhandler lesing i faget. Likevel er det en liten andel samfunnsfaglærere som mener at dette ikke er en form for lesing. *Informasjonssøk* synes å

være det flest mener ikke inngår som lesing i faget. Ingen har valgt å tilføye noe under ”annet”.



Figur 4: Hva samfunnsfaglærerne mener lesing i samfunnsfag innebærer

4.2.2.1 Aspekter ved lesing

Senere i undersøkelsen fikk respondentene oppgitt alle aspektene ved lesing i samfunnsfag på nytt, akkurat slik LK06 legger det fram (Se vedlegg 3, spørsmål 7). Dette omfattet egentlig nøyaktig de samme aspektene som Figur 4 oppgir, bortsett fra at denne gangen ble ikke de ulike teksttypene nevnt. Spørsmålet ble også stilt som et ja/nei spørsmål, der 90,3% svarte at alle aspektene omhandlet lesing, mens 6,5% mente det ikke var slik. To aspekter ble da nevnt, utforske og behandle og bruke informasjon. 3,2% valgte å krysse av for annet og skrive hvilke aspekt de ikke anså som lesing. Denne prosentandelen kunne like gjerne vært plassert under de som svarte nei, da dette i prinsippet blir det samme. Behandle og bruke informasjon ble på nytt nevnt under ”annet”, i tillegg til kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål, sammenligne informasjon fra ulike kilder og å reflektere (Se samlet informasjon i Tabell 1). Ser man det i sammenheng med Figur 4 samsvarer disse resultatene med hverandre. Det som

likevel er interessant er de aspektene enkelte samfunnsfaglærere hevder ikke innebærer lesing, da LK06 på sin side betegner dette for å være lesing i samfunnsfag.

Aspekter som ca. 10% av samfunnsfaglærerne mente ikke omhandlet lesing:	Utforske, behandle og bruke informasjon, kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål, sammenligne informasjon fra ulike kilder, reflektere.
--	---

Tabell 1: Aspekter som samfunnsfaglærerne mener ikke omhandler lesing

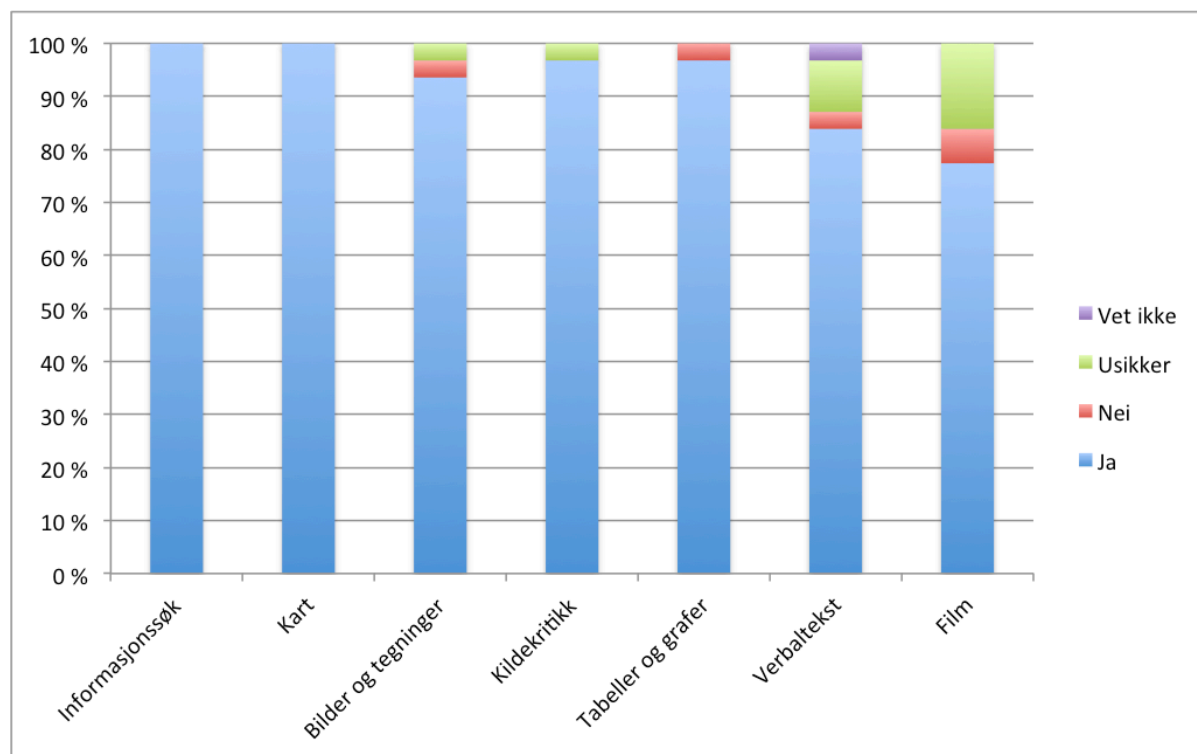
4.2.2.2 Teksttyper og meningsskapende ressurser

Jeg ønsket også spesifikt å finne ut om lærerne mente at alle teksttypene læreplanen nevner faktisk inngår i lesing i samfunnsfag. Derfor ble bilder og tegninger, film, tabeller og grafer, kart og verbaltekst listet opp der de på hver og en fikk valget mellom å krysse av for ja, nei, usikker og vet ikke (Se vedlegg 3, spørsmål 5). I tillegg skulle de gjøre det samme om kildekritikk og informasjonssøk. Resultatene viste at de aller fleste mente at alle punktene inngikk i det å lese i samfunnsfag (Se figur 5). Hele 100% svarte at både informasjonssøk og kart var en del av lesingen i faget. Likevel var det informasjonssøk som utpekte seg på andre oppgaver for ikke å omhandle lesing. Hva årsaken til dette spriket kan være er det vanskelig å gi et svar på uten og undersøke det nærmere, men det kan tyde på svarene avhenger litt av hvordan spørsmålet blir stilt. Det kan også tyde på en slags usikkerhet hvorvidt det å søke etter informasjon inngår i lesingen i faget. Kanskje var selve ordleggingen i undersøkelsen litt upresis og dermed skapte misforståelser. Det kan tenkes at lærerne ble usikker på hva spørsmålene og svaralternativene egentlig omhandlet og dermed ga et upresist svar.

Et annet punkt i denne figuren viser at litt over 15% mener at verbaltekst enten ikke inngår som en del av lesingen i faget, de er usikker eller vet ikke. Dette synes jeg også er interessant, da verbaltekst, altså skrevet tekst, er en del av det mest sentrale i alle fagtekster. Uten å spekulere for mye i dette, tror jeg det skyldes en usikkerhet i spørsmålsformuleringen. Kanskje var det ikke alle som oppfattet hva verbaltekst faktisk innebærer, og jeg burde nok presisert dette nærmere til å gjelde skrevet tekst. Derfor velger jeg å ikke bruke mer plass på akkurat dette.

Under de resterende punktene mente noen av samfunnsfaglærerne at det enten ikke inngikk i lesingen eller de visste ikke. Dette gjaldt både bilder og tegninger, kildekritikk, tabeller og grafer og til slutt det mest oppsiktsvekkende resultatet på film. Film viste seg nemlig å være

det flest var usikker på. Likevel var det 77,4% som svarte ja, og dermed mente at dette var en del av å lese i faget. 6,5% mente det motsatte, og film endte derfor opp med å være det mest usikre momentet rundt lesing i samfunnsfag. Det kunne vært interessant å finne ut mer av hvorfor lærerne mente dette sett i lys av at læreplanen nevner det spesifikt som lesing i de grunnleggende ferdighetene.



Figur 5: Hvilke teksttyper lærerne i samfunnsfag mener innebærer lesing

Senere fikk samfunnsfaglærerne i oppgave å velge om de mente alle teksttypene og de meningsskapende ressursene omhandlet lesing, på samme måte som alle aspektene ved lesing var listet opp tidligere (Se vedlegg 3, spørsmål 9). 87,1% svarte ja, 9,2% nei og 3,2% annet. Videre skulle de som hadde svart nei, vet ikke og annet, krysse av for hvilke teksttyper eller meningsskapende ressurser de mente **ikke** omhandlet lesing (Se vedlegg 3, spørsmål 10). Dette ble en motsatt oppgave enn spørsmålet og resultatet i figur 5 viser, der de måtte svare ja/nei/usikker/vet ikke på de hver oppgitte alternativ. I dette tilfellet skulle respondentene bare krysse av de alternativene de mente ikke inngikk i det å lese i samfunnsfag. I tillegg var ingen av svaralternativene satt sammen til ett, slik som for eksempel ”tabeller og grafer” i forrige oppgave. Her kunne de velge flere alternativer. Noen av betegnelse var også litt endret. Resultatet viste fortsatt at film var den ressursen som flest anså ikke dreide seg om lesing.

50% mente dette. Videre var det 25% som svarte visuelle framstillinger, 25% grafer, 25% tabeller og 25% kart.

Sammenfatning

Aspekter og teksttyper/meningskapende ressurser som ca. 20% mente ikke omhandlet lesing	Aspekter som ca. 10% mente ikke omhandlet lesing	Teksttyper/meningskapende ressurser som ca. 10% mente ikke omhandlet lesing
å kunne behandle og bruke informasjon fra bilder, film og tegninger	behandle og bruke informasjon	Bilder og tegninger, film, visuelle framstillinger
å kunne behandle og bruke informasjon fra grafer, tabeller og kart	behandle og bruke informasjon	Tabeller og grafer, kart
å kunne vurdere kilder kritisk (Kildekritikk)	kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål sammenligne informasjon fra ulike kilder	
å kunne søke målrettet etter informasjon		
	Utforske, reflektere	
		Verbaltekst

Tabell 2: Oversikt over aspekter og teksttyper/meningskapende ressurser som lærerne mener ikke inngår i lesing

Svarene fra alle de overnevnte spørsmålene som omhandlet ulike aspekter ved lesing og/eller teksttyper og meningsskapende ressurser har jeg i Tabell 2 forsøkt å framstille. Hver kategori gjenspeiler spørsmålene og under hver kategori er dataene for hva enkelte samfunnsfaglærere hevder ikke å omhandle lesing.

Det er noen ting som går igjen i alle kategoriene og som det derfor er særlig verdt å merke seg. Dette er de tre øverste radene i tabellen, der det handler om å behandle og bruke informasjon fra bilder, tegninger, film, tabeller, grafer og kart, samt kildekritikk. Disse aspektene og teksttypene/meningsskapende ressursene er de gjennomgående av hva 10-20% mener ikke omhandler lesing i samfunnsfag.

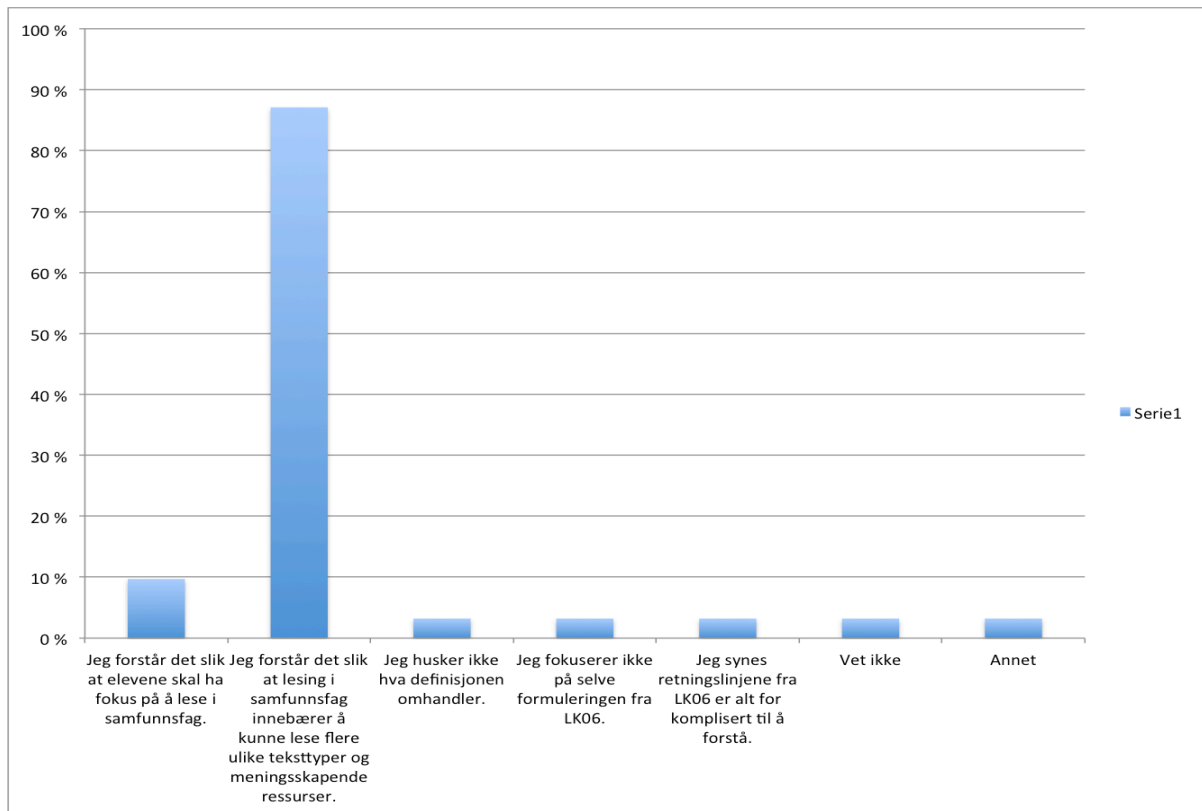
4.2.2.3 Forståelse

I et annet spørsmål i undersøkelsen (Se vedlegg 3, spørsmål 6) ønsket jeg å stille problemstillingen min som et helt konkret spørsmål til samfunnsfaglærerne. Dette ble mer en pekepinn på hva lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er ment som, heller enn en detaljert utdypelse av selve formuleringen om lesing. Selv om dette i seg selv ikke er nok til å gi et begrunnet og godt nok svar i selve oppgaven, så vil det likevel kunne bidra til å se alt i en sammenheng.

Det er verdt å nevne at spørsmålet hadde oppgitte svaralternativer, og utfallet kunne blitt noe annerledes om dette for eksempel hadde vært et intervju. Da hadde lærerne fått mulighet til å utdype og forklare seg nærmere. I tillegg ville ikke svaralternativene vært synlig og dermed heller ikke påvirket valget i noen grad. Utformingen av svaralternativene kan også diskuteres, da dette kun er mine personlige formuleringer. Hvorvidt dette er førende svaralternativer eller ikke er vanskelig for meg å svare på, og det det er viktig å huske på er at dette alltid vil være et moment ved denne type undersøkelser som kan påvirke resultatet.

Ser vi på resultatet i Figur 6 så fikk lærerne mulighet til å velge flere svaralternativer til spørsmålet. 87,1% forstår det slik at den grunnleggende ferdigheten i lesing innebærer å kunne lese flere ulike teksttyper og meningsskapende ressurser. Det er dette flest forbinder ved lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, men dette sier ikke noe konkret om hvilke teksttyper eller meningsskapende ressurser det er snakk om. Dette kommer til uttrykk i

andre deler av undersøkelsen. Litt under 10% forstår den grunnleggende ferdigheten som et fokus på å lese i samfunnsfag. Dette i seg selv sier heller ikke noe hvordan og hva elevene skal lese. Og de resterende svarene i Figur 6 vekte heller ikke urovekkende oppsikt, så jeg lar det derfor ligge i denne sammenhengen. Disse resultatene, på et så konkret spørsmål, viser hvorfor det ikke er nok å få en oppfatning av hvordan lærerne forstår selve definisjonen. Dette må sees i lys av andre spørsmål i undersøkelsen.



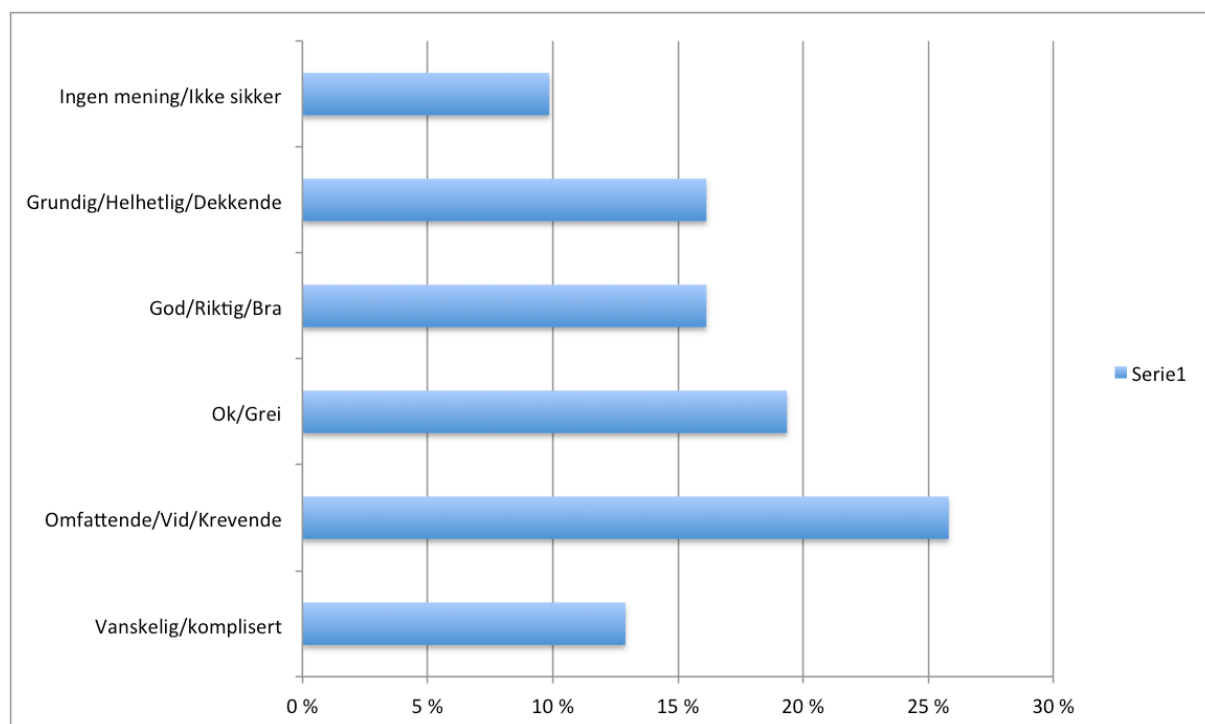
Figur 6: Forståelse rundt lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

Spørsmålet søkte å få svar på samfunnsfaglærernes forståelse for lesing som grunnleggende ferdighet i faget, mens respondentene senere fikk et åpent spørsmål om hva de mente om formuleringen fra LK06. Disse to spørsmålene sammen, i tillegg til de overnevnte innenfor grunnleggende ferdigheter, vil kunne gi et bedre bilde på samfunnsfaglærernes forståelse av definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet.

4.2.2.4 Meninger

”Hva mener du om måten LK06 definerer den grunnleggende ferdigheten lesing i samfunnsfag på?” (Se vedlegg 3, spørsmål 11). I dette åpne spørsmålet ønsket jeg å finne ut hva samfunnsfaglærerne mente om måten LK06 har definert lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag på. Ut i fra svarene å tolke, er det veldig delte meninger om dette. Jeg

har forsøkt å kategorisere de ulike svarene, selv om det var utfordrende å tolke så mange ulike formeninger og formuleringer. Oversikten i Figur 7 er dermed ikke gitt, nettopp fordi det vil kunne være skeivheter eller upresise tolkninger basert på samfunnsfaglærernes formuleringer. Denne inndelingen sier heller ikke noe om hvorvidt hver enkelt formulerte seg på en positiv eller negativ måte. I tillegg oppga noen et drøftende svar sett fra begge sider, så da har jeg valgt å plassere det ut i fra hvordan de ordla seg.



Figur 7: Samfunnsfaglærernes mening om definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet

Resultatene i Figur 7 viser en ganske spredt fordeling, selv om de som mente den var omfattende/vid/krevende utpeker seg i størst grad. For å få et bedre bilde av disse meningene vil det være nyttig å ta med noen konkrete sitater. Eksempler fra de som hadde en litt todelt formening, men likevel plasserte seg under kategorien Omfattende/Vid/Krevende: *”Det blir definert for ”ullent” noe som er positivt for da kan jeg som pedagog legge opp lesingen i samfunnsfag slik som jeg vil. Men er også negativt for da vil det variere fra pedagog til pedagog det som blir gjort.”*

Med ”ullent” tolker jeg det som uklart eller omfattende. I dette tilfellet har læreren valgt å se både det positive og negative ved dette. Det er snakk om en frihet til å legge opp

leseopplæringen slik samfunnsfaglæreren selv ønsker, men samtidig en usikkerhet rundt hvorvidt opplæringen er god eller ikke basert på den enkelte lærers fokus.

En annen lærer oppga dette svaret: *"Den blir omfattende og krevende, men samtidig vet vi at samfunnet krever stadig mer av elevene så det er viktig å tenke vidt om lesing og ikke minst øve på disse delene av lesinga."* Her blir formuleringen fra LK06 også omtalt som omfattende og krevende, men sett i lys av hva dagens samfunn krever, også nødvendig. Denne læreren presiserer viktigheten av å se lesing i et vidt perspektiv. Jeg oppfatter det slik at definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet er viktig og kanskje vanskelig å la seg presisere noe nærmere. Samfunnets stilling ble også nevnt av en annen som et viktig argument selv om lesing som grunnleggende ferdighet oppleves som utfordrende: *"Jeg mener den er viktig, men krevende. Jeg mener den i stor grad er dekkende og i tråd med hvordan verden er i skrivende stund."*

En som stilte seg litt kritisk til denne helhetlige definisjonen læreplanen baserer seg på, uttalte følgende:

Definisjonen tjener ikke noen andre enn spesielt interesserte. Den helgarderer i så stor grad at nærmest alle arbeidsmåter bortsett fra skriving er "lesing". Dette bidrar ikke til å sette fokus på lesing som grunnleggende ferdighet. Alle gjør noe av dette, ergo er lesing som grunnleggende ferdighet ivaretatt.

Dette er et veldig interessant og viktig moment. Læreren hevder at omfanget og "helgarderingen" er så stor at lesingen innebærer mye mer enn bare å lese og dermed ikke setter det fokuset man ønsker. Denne personen nevner hvordan nesten alle arbeidsmåter, unntatt skriving, kan ansees å være lesing. Og hvordan alt dette likevel gjennomføres i mer eller mindre grad, uten å presisere selve leseaspektet noe nærmere.

Andre lærere så på definisjonen fra LK06 som utelukkende positiv, som en gitt eller satt definisjon man er pliktig til å følge uten å stille spørsmål ved. Disse er plassert under kategorien Grundig/Helhetlig/Dekkende: *"Jeg mener det er en helhetlig måte å definere hva lesing som grunnleggende ferdighet er."* *"Den er grundig og viser hvor viktig det er at læreren fokuserer på lesing i faget, og lærer elevene lesestrategier."* Selv om disse lærerne opplever definisjonen på lesing som grundig og helhetlig kan vi ikke utelukkende at den også kan oppleves som omfattende og krevende. Med disse begrepene er det vanskelig å vite

nøyaktig hvordan lærerne opplever formuleringen fra LK06, men det viser likevel at de mener den er dekkende og viktig i forhold til utfordringene ved leseopplæringen.

Et annet interessant sitat presiserer også viktigheten av definisjonen. *”Den er viktig og alle lærere bør bevisstgjøres at de grunnleggende ferdigheter i lesing gjelder samtlige fag, - bør også få konsekvenser for de som har spesialundervisning pga utfordringer med lesing (ulike årsaker). All spesialundervisning konsentrerer seg om hovedfagene.”* Her stilles det kanskje ikke krav til læreplanen, men til lærerne selv om å gjøre et helhetlig arbeid knyttet til dette. Spesifikt nevnes spesialundervisning, og hvordan dette også bør tilrettelegges i for eksempel fag som samfunnsfag.

De som opplever definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet vanskelig/komplisert sier blant annet dette: *”vanskelige begreper.”* *”Komplisert og vanskelig å sette seg inn i. Usikker på om vi oppfyller alle retningslinjene.”* Her nevnes eksplisitt hvor vanskelig retningslinjene fra LK06 kan oppleves, for eksempel med tanke på begrepene. En lærer sier at den er vanskelig å sette seg inn i og oppleves som komplisert. Læreren stiller også spørsmål ved hvorvidt det er realistisk å oppfylle disse kravene eller ikke.

4.3 Oppsummering av hovedfunn

De som valgte å utdype hva de mente, skilte begrepet leseferdighet fra lesekompetanse og pekte blant annet på forståelsesaspektet. De mente også at lesekompetanse handlet om å kunne anvende leseferdighetene på ulike måter, og refleksjon var et ord som gikk igjen. 5 av disse 9 hadde tidligere valgt definisjonen på *lesekompetanse* i spørsmålet om hva leseferdighet er.

Rundt 20% hevdet at dette ikke innebærer å lese i samfunnsfag: å kunne behandle og bruke informasjon fra bilder, film og tegninger, å kunne behandle og bruke informasjon fra grafer, tabeller og kart, å kunne vurdere kilder kritisk (Kildekritikk), å kunne søke målrettet etter informasjon. Når spørsmålet ble delt opp til å bare gjelde aspektene ved lesing, svarte ca. 10% at dette ikke innebar lesing: utforske, behandle og bruke informasjon, kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål, sammenligne informasjon fra ulike kilder, reflektere. Videre på spørsmål om teksttyper og meningsskapende ressurser så mente 3% at bilder og tegninger, tabeller og grafer og verbaltekst ikke omhandlet lesing i samfunnsfag. 7% mente det samme

om film. Litt over 12% svarte ”nei” eller ”annet” når teksttypene ble oppramset og spørsmålet var om de mente at alle omhandlet lesing. Her ble også film utpekt som det flest mente ikke var lesing, og visuelle framstillinger, grafer, tabeller og kart ble også nevnt.

Det var noen svar som gikk igjen i forhold til aspekter og teksttyper som enkelte lærere mente ikke omhandlet lesing. Dette gjenspeilet seg i nesten alle spørsmålskategoriene og delene ved læreplanen som handler om å behandle og bruke informasjon fra bilder, tegninger, film, tabeller, grafer og kart, samt kildekritikk var de som utpekte seg.

I et åpent spørsmål om hva samfunnsfaglærerne mente om selve definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag viste det seg at litt over 25% mente den var omfattende, vid og krevende. 13% mente den var vanskelig og komplisert. 16% opplevde den som grundig og dekkende. Totalt 35% plasserte seg i kategoriene for god, riktig, bra og ok og grei, mens de resterende 10% hadde ingen formening eller var usikker.

5. Diskusjon og kritikk

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen *”Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?”*, drøfte de funnene jeg gjorde i kapittel 4 opp mot forskningsspørsmålene mine. Forskningsspørsmålene vil også danne grunnlaget for strukturen i dette kapitlet. I diskusjonen omkring resultatene vil teorigrunnlaget jeg har presentert i kapittel 2, samt mine antakelsene i forkant av undersøkelsen, bli knyttet inn.

5.1 Lesekompetanse i samfunnsfag

Det første forskningsspørsmålet jeg ønsker å drøfte er *”På hvilken måte kan definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag sies å være en form for lesekompetanse framfor leseferdighet?”*, med oppfølgingsspørsmålet *”Forstår lærerne definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet som en form for lesekompetanse eller leseferdighet?”*. Med utgangspunkt i OECD sin definisjon av begrepet lesekompetanse vet vi at den omhandler aspektene å *forstå, bruke, reflektere, engasjere og utvikle kunnskaper*. Den setter fokus på å bruke disse aspektene i skrevne tekster for å kunne nå sine mål og delta i samfunnet. Med andre ord, en ganske vid og omfattende definisjon. Leseferdighet tolkes som en noe snevrere definisjon og omhandler i hovedsak selve ordavkodingen og forståelsesaspektet, i tillegg til det å kunne lese med flyt og sammenheng.

I LK06 heter det at disse aspektene ved lesing skal inkluderes i leseopplæringen i samfunnsfag *”forstå, utforske, tolke, **reflektere**, søke målrettet etter informasjon, behandle, **bruke informasjon**, sammenligne informasjon fra ulike kilder, kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål.”* Markert med fet skrift er de aspektene som eksplisitt kan sammenfalle med definisjonen på lesekompetanse. I tillegg inneholder den grunnleggende ferdigheten ”å kunne lese” i samfunnsfag flere aspekter som er utdypet med ulike teksttyper og/eller meningsskapende ressurser. Det er altså en veldig vid og omfattende definisjon av hva lesing i samfunnsfag skal innebære. Den går langt ut over elementer ordavkoding og forståelse, og lesing med flyt og sammenheng og kan dermed sies å være en kompetanse.

Ut i fra de resultatene som foreligger av spørreundersøkelsen min viser det at de fleste samfunnsfaglærerne forholder seg enig til definisjonen på lesing gitt av LK06. Likevel er det noen som påpeker både aspekter og teksttyper ved den som utelukkende for lesing i faget. De lærerne som mener dette presiserer det i hovedsak til å gjelde ”*behandle og bruke informasjon fra bilder, tegninger, film, tabeller, grafer og kart, samt kildekritikk*”. Markert med fet skrift ser vi aspektet som sammenfaller med både definisjonen på lesekompetanse og grunnleggende ferdighet. Der er derfor interessant hvordan dette skiller seg ut fra å skulle omhandle lesing til at noen lærere mener det motsatte. Likevel er det utelukkende flest lærere, rundt 80%, som forholder seg til retningslinjene fra LK06 om hva lesing innebærer og dermed kan knyttes sammen med OECD sin definisjon på lesekompetanse.

Når lærerne fikk spørsmål knyttet direkte til leseferdighet og lesekompetanse viste det seg en usikkerhet blant flere. Over 60% mente at definisjonen på lesekompetanse (lik OECD sin) var det de anså som leseferdighet. Likevel presterte mellom 50-60% i neste spørsmål å påpeke at leseferdighet og lesekompetanse ikke var det samme. 9 av disse valgte å utdype svaret nærmere og nærmest presiserte at forskjellene mellom begrepene var at lesekompetanse var noe større og mer komplekst. På samme måte som definisjonen tidligere ble oppgitt, var da de 9 likevel enige i formuleringen gitt av OECD. Det viste seg også at 5 av de 9 egentlig hadde oppgitt definisjonen på lesekompetanse når de fikk spørsmål om hva leseferdighet var. Som jeg har skrevet litt om i kapittel 4 vitner dette om en usikkerhet knyttet til begrepene, og det kan tenkes at en vil oppnå noe ulike svar basert på spørsmålsformuleringen. I og med at samfunnsfaglærerne først ikke fikk oppgitt selve ordet for lesekompetanse, kan det tenke seg at den mest omfattende definisjonen, som inkluderte et stort spekter av lesing, var det de anså som det mest korrekte knyttet til lesing uavhengig av begrepsformuleringen. Dermed blir dette en noe upresis og vanskelig diskusjon å ta uten mer konkrete data.

Oppsummert kan vi si at hovedtyngden av utvalget i denne undersøkelsen plasserer seg i retning av at lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er en form for lesekompetanse. Selv om det var en usikkerhet rundt begrepene leseferdighet og lesekompetanse, viser andre resultater hvordan de fleste lærerne inkluderer mange aspekter og teksttyper for å være lesing. På den andre siden finner vi det fåtallet som peker ut noen momenter for ikke å omhandle lesing. Likevel stiller de seg såpass enig i store deler av LK06 sin definisjon at den grunnleggende ferdigheten fortsatt kan forstås som en form for

kompetanse. De grunnleggende ferdighetene går langt ut over hva definisjonen på leseferdighet, gitt i denne oppgaven, innebærer.

5.2 Formening om LK06s definisjon på lesing

Det andre forskningsspørsmålet mitt søker å få svar på hva samfunnsfaglærerne mener om måten LK06 definerer lesing som grunnleggende ferdighet i faget på. Hva utvalget av samfunnsfaglærere i denne undersøkelsen mente var på den ene siden som forventet ut i fra mine antakelser. Likevel er det også oppsiktsvekkende hvordan lærerne forstår og opplever retningslinjene de er pliktig til å forholde seg til. Selv om meningene var delt, spredte de seg noenlunde jevnt mellom mine oppsatte kategorier. Nærmere 40% mente at formuleringen fra LK06 enten var omfattende, vid og krevende eller vanskelig og komplisert. Resten mente enten at den var ok og grei, god, riktig og bra eller grundig, helhetlig og dekkende. Nesten 10% hadde ingen formening om dette. Spriket kan for det første bety at det kan være skeivtolkninger av svarene jeg fikk, og at flere av kategoriene jeg valgte å plassere sitatene i muligvis kunne vært sammenfattet og/eller presisert nærmere. Et annet moment kan være vanskeligheten ved å tolke slike åpne spørsmål med frie svarformuleringer. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatene av lærernes formening om lesing som grunnleggende ferdigheter, på den andre siden er det mulig det ikke hadde hatt den store betydningen.

Likevel er det viktig å se på hva samfunnsfaglærerne faktisk svarte på spørsmålet, og i kapittel 4 har jeg presentert en rekke sitater fra spørreundersøkelsen. Det som utpeker seg er, som nevnt, hvor omfattende og vid selve formuleringen fra LK06 er. Dette samsvarer med min oppfatning av hva det å kunne lese som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag skal omhandle. Noen nevner også hvordan samfunnet krever en viss kompetanse hos dagens elever, og dette kan sees i lys av OECD sin definisjon på lesekompetanse. Et annet viktig moment er hvordan en lærer påpeker hvordan lesing som grunnleggende ferdighet blir definert så omfattende at den innebefatter mer enn det å bare kunne lese.

Innledningsvis hadde jeg en formening om hvordan helgarderingen kunne sies å omfatte hele faget generelt. På en side stiller en del lærere seg positiv til denne helgarderingen, samtidig som flere opplever definisjonen som uklar og/eller omfattende. De som har en positiv holdning til LK06s retningslinjer om lesing i samfunnsfag stiller et større krav til selve

læreren, om hvordan fokusere på lesing i faget. En lærer viser også til hvordan denne vide definisjonen kan brukes på en positiv måte, da det i større grad blir opp til læreren å avgjøre hvordan en skal legge opp leseopplæringa. Likevel påpeker den samme læreren utfordringen ved dette, da en aldri kan sikre seg hvilket fokus hver enkelt lærer vi legge i det.

Selv om meningene er mange og noen lærere ser utfordrende på lesedefinisjonen, mens andre igjen mener den er riktig formulert, så er det gjennomgående at samfunnsfaglærerne opplever lesing som grunnleggende ferdighet i faget både omfattende og vid. Sett i lys av lesekompetanse henviser definisjonen på lesing i samfunnsfag til aspekter som går langt utover elementær eller begynnende leseopplæring. Den videre leseopplæringen i samfunnsfag baserer seg på aspekter som krever et sett med mange ferdigheter og tilegnelse av hvordan en skal forholde seg til ulike typer tekster og meningsskapende ressurser. I kapittel 2 redegjorde jeg for hvilke utfordringer elevene kan møte på ved det å skulle lese samfunnsfaglige tekster. Dette viser hvor viktig det er med en helhetlig og tydelig læreplan som samtidig er forståelig for lærerne.

Ut av resultatene i denne oppgaven mener samfunnsfaglærerne at retningslinjene fra LK06 er en vid betegnelse på lesing, og at den er omfattende, både i positiv og negativ forstand. Likevel forstår omtrent 85% at lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag innebærer å kunne lese flere ulike teksttyper og meningsskapende ressurser, sett i resultatet av Figur 6. Når lærerne fikk mer konkrete spørsmål knyttet til forståelsen for den grunnleggende ferdigheten, viste det seg hvordan enkelte aspekter og teksttyper ble stilt spørsmål ved. Hvorvidt hvert aspekt og teksttype ble forstått som lesing i faget så vi dermed var varierende. Dette skal jeg nå gå nærmere inn på i neste delkapittel.

5.3 Hva møter elevene av lesing i samfunnsfag?

Det siste forskningsspørsmålet mitt handlet om hva lærerne mener elevene møter av lesing i samfunnsfag, og hva de mener elevene ikke møter. Og hvordan dette kan si oss noe om formuleringen fra LK06. Med dette mener jeg de aspektene og/eller meningsskapende ressursene som lærerne anser som lesing i samfunnsfag eller ikke, sett i lys av retningslinjene om den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i samfunnsfag. Hvor viktig det er med en helhetlig og tydelig læreplan for å gjøre leseopplæringen relevant og forståelig har jeg

presisert viktigheten av. Som vi har sett er det noen aspekter og teksttyper som peker seg ut for å ikke omhandle lesing. Det er et fåtall lærere som utviser denne meningen, men er likevel i høyst grad nødvendig å belyse. Hva lærerne faktisk er enige med lærerplanen i er også interessant.

Innledningsvis stilte jeg meg kritisk til hvorvidt kildekritikk kunne sies å være lesing. Altså det å vurdere kilders relevans, troverdighet og formål. Fra min side oppleves dette mer som en generell kompetanse i samfunnsfag, framfor spesifikt å omhandle lesing. Likevel var ikke alle respondentene min enige. Nærmere 80% mente dette inngikk i lesingen i faget. Likevel var det nærmere 100% som anså kildekritikk for å være en del av lesing når spørsmålet ble stilt annerledes. Hva årsaken til denne forskjellen kan være er usikkert, men uansett er det kun en liten andel samfunnsfaglærere som i det ene spørsmålet mener kildekritikk ikke er lesing.

På den ene siden setter dette en enighet i definisjonen av den grunnleggende ferdigheten hva omhandler kildekritikk, da de fleste er enige at det inngår i lesingen. På den andre siden kan det likevel være verdt å stille spørsmål ved hvorfor noen oppfatter at kildekritikk ikke er lesing. Her kunne det også vært interessant med oppfølgingsspørsmål for å få utdypet hvorfor lærerne har den formeningen de har. Likevel sier dette oss noe om en form for usikkerhet blant en liten andel lærere. Når læreplanen i all hovedsak bør være forståelig og hensiktsmessig for alle lærere, så svekker dette tilliten til lærernes mandat.

Ser vi på definisjonen på selve lesekompetansebegrepet, så omhandler den *”skrevne tekster”*. Når det gjelder film består den ikke nødvendigvis av skreven tekst, det samme gjelder for bilder og illustrasjoner i fagtekster. Den meningsskapende ressursen som skilte seg mest ut for ikke å omhandle lesing var nettopp film. På forhånd hadde jeg også stilt meg kritisk til hvorvidt film inngikk i det å kunne lese. Hvorfor flere samfunnsfaglærere er enig med meg er et interessant spørsmål. På den ene siden vil jeg selv påstå at lesing ikke er helt utelukket når det gjelder film. For eksempel der filmer tekstes er det nødvendig å lese. Likevel består film av bilder i bevegelse og ofte i samspill med både lyd og musikk, så hvorvidt det kreves en form for lesekompetanse når man ser film er diskuterbart. Det kan ha vært en av årsakene til at 6,5% mente film ikke inngikk som en del av det å lese i samfunnsfag. I tillegg var en liten andel kritisk til hvorvidt bilder og tegninger kunne ansees å omhandle lesing. Selv om tallene

ikke er urovekkende store her, så kan det likevel peke på en tendens til at ikke alle teksttypene og meningsskapende ressursene i læreplanen sees på som lesing av samfunnsfaglærere.

Informasjonssøk og kart viste seg på et spørsmål å være det alle samfunnsfaglærerne mente lesing i samfunnsfag innebærer, i hvert fall når de svarte på spørsmålet: *Mener du at alternativene under inngår i det å lese i samfunnsfag?* Her ble det ramset opp en rekke alternativer der lærerne på hver enkelt skulle svare ja/nei/usikker/vet ikke. Når spørsmålet tidligere ble formulert slik: *Hva mener du at lesing i samfunnsfag innebærer?* Og svaralternativene ble formulert på bakgrunn av selve definisjonen på lesing som grunnleggende ferdighet i faget, så var det i overkant av 70% som mente at *å kunne søke målrettet etter informasjon* var en del av lesingen. Som jeg skrev litt om i kapittel 4 så kan det tenkes at ulikhetene i svarene skyldes upresise svaralternativer. Likevel kan det være verdt å merke seg at når svaralternativene direkte var hentet ut av LK06 så oppfattet omtrent 30% at det å kunne søke målrettet etter informasjon ikke var lesing. Når definisjonen ble forenklet og forkortet til bare å hete *informasjonssøk*, så ble svarprosenten på hele 100% av de som mente dette var lesing.

Dette er et ganske interessant funn, og til dels kan det sammenfatte med lærernes opplevelse av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Noen nevnte at definisjonen inneholdt vanskelige begreper, andre synes den var dekkende men omfattende og vid og noen påpekte hvorvidt den i virkeligheten lot seg gjennomføre. Dette er et eksempel på at en forenkling av lesedefinisjonen i samfunnsfag ville gjort lesing som grunnleggende ferdighet mer forståelig og tilgjengelig for lærerne. Å gå fra ”å kunne søke målrettet etter informasjon” til ”informasjonssøk” viste seg å faktisk ha en relativt stor betydning for hvordan lærerne forsto innholdet i det som lesing eller ikke.

Når det gjelder kart i forbindelse med lesing i samfunnsfag så viste jeg i Figur 5 hvordan dette var en av de to alternativene alle mente var lesing. Likevel ble det også her gjort et interessant funn i andre spørsmål, da en liten andel også påpekte at kart **ikke** var en meningsskapende ressurs som innebar lesing. I tillegg var det nesten 20% som mente at det ikke inngikk i lesingen i samfunnsfag da svaralternativet var formulert direkte fra LK06 ”*Å kunne behandle og bruke informasjon fra grafer, tabeller og kart*”. Her kan det tenkes at svarprosenten ikke nødvendigvis ble slik bare på grunn av kart, da også grafer og tabeller var med i

svaralternativet. Likevel er det også her verdt å merke seg hvor ulike oppfatninger lærerne har av hva lesing i faget innebærer, når de dirkete formuleringene fra LK06 skaper usikkerhet. Av hva gjelder grafer og tabeller viste det seg at kun en liten andel samfunnsfaglærere påpekte at dette ikke inngikk i lesingen på andre spørsmålsformuleringer.

Selv om dette kan gi oss en pekepinn på at retningslinjene fra LK06 oppleves som noe omfattende og uklare, er det også viktig å påpeke at undersøkelsen ikke var direkte knyttet til kompetansemålene for faget. Det kan ha vært en interessant vinkling å se nærmere på, om resultatene hadde blitt annerledes hvis noen av spørsmålene ble formulert på bakgrunn av kompetansemål. Av erfaring i praksis har jeg opplevd at det er kompetansemålene lærerne arbeider ut i fra, og selve definisjonen på de grunnleggende ferdighetene blir noe tilsidesatt. En naturlig årsak til dette vil jo være at de grunnleggende ferdighetene både implisitt og eksplisitt skal ligge integrert i kompetansemålene. Det blir derfor mest hensiktsmessig bruke kompetansemålene som bakgrunn for undervisningen, og hva de grunnleggende ferdighetene egentlig angår kan fort bli et nedprioritert fokusområde. Likevel er alle lærere pliktig til å forholde seg til læreplanen som helhet og ikke bare selve kompetansemålene.

Resultatene fra denne undersøkelsen kan også påpeke viktigheten av å arbeide med lesing av ikke-sammenhengende tekst. Som det går fram i noen av resultatene fra internasjonale og nasjonale leseprøver (se kapittel 2), så leser norske elever sammenhengende tekst bedre enn for eksempel tabeller, grafer og kart. Dette peker bare på hvor viktig en kompleks og sammensatt lesekompetanse er for å oppfylle de kravene samfunnet stiller til unge mennesker i dag. Et viktig aspekt å tenke på i denne sammenhengen er hvordan LK06 legger fram hva lesing i samfunnsfag skal innebære. Ut i fra denne undersøkelsen viser svar fra lærere at de er usikre på enkelte deler av definisjonen, og de opplever retningslinjene som omfattende. Likevel er det noen som virker fornøyd med presiseringen LK06 gir, og synes den er dekkende. Selv om den er dekkende går det på den andre siden fram av resultatene at den også kan misforståes. Kanskje burde retningslinjene fra LK06 vært noe klarere, for å sikre seg en helhetlig og grundigere leseopplæring for alle elever? Hvilke tanker lærerne gjør seg om dette kunne vært et interessant oppfølgingsspørsmål og et spørsmål jeg utdyper senere i kapittel 6 i forhold til videre forskning.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å få svar på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. I tillegg til problemstillingen har jeg utdypet tematikken med forskningsspørsmål for å skape en større drøfting rundt lærernes forståelse. For å undersøke dette nærmere benyttet jeg meg av en kvantitativ tilnæringsmåte, et digitalt spørreskjema i programmet "QuestBack". Respondentene var samfunnsfaglærere i grunnskolen lokalisert til henholdsvis Finnmark og Troms. Jeg innhentet 31 svar på undersøkelsen og analyserte resultatene på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre drøftet jeg de mest interessante funnene opp mot tidligere antydte teori og forskningsspørsmål for å forsøke å besvare problemstillingen min.

6.1 Begrensninger

I oppgaven min har det som nevnt vært en del begrensninger. Det mest åpenlyse var antall respondenter, der jeg helst skulle sett at jeg hadde flere, samt manglende utdypelse fra samfunnsfaglærerne. Intervju med noen av lærerne ville gjort oppgaven enda mer gyldig og pålitelig. På grunn tiden lot ikke dette seg gjennomføre, og av etiske retningslinjer kunne jeg heller ikke plukke ut de som utmerket seg i spørreundersøkelsen for en videre prat. Hadde dette vært en mulighet og samtidig sikret anonymitet, så kunne det vært veldig interessant å fått utdypet deres oppfatning og meninger omkring lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag.

I tillegg satt selve spørreundersøkelsen en del begrensninger i seg selv. For det første kan mine antakelser om hvor omfattende retningslinjene fra LK06 var ha påvirket spørsmålsformuleringene. I oppgaven har jeg forsøkt å tatt dette i betraktning når jeg har analysert og drøftet resultatene. For det andre ser jeg i ettertid at spørsmålene kunne vært noe annerledes utformet og for eksempel også omhandlet kompetansemål i faget. Det kan tenkes at resultatene ville blitt noe annerledes om hva lesing i faget angår hvis dette hadde vært inkludert.

6.2 Tendenser

Selv om antall lærere som svarte på spørreundersøkelsen kunne vært noe høyere er det fortsatt mulig å trekke slutninger basert på analysen av funnene. Det er vanskelig å generalisere for at utvalget skal gjelde alle samfunnsfaglærere i Norge, noe det for øvrig nærmest ville vært umulig å la seg gjennomføre uansett, men å antyde noe tendenser vil være mer presist.

Hovedtendensen var at de aller fleste samfunnsfaglærerne var forholdsvis enige i måten LK06 definerer lesing som grunnleggende ferdighet i faget på. Resultatene viste at lærerne forsto retningslinjene som at lesing i samfunnsfag skal innebære å kunne lese flere ulike teksttyper og meningsskapende ressurser. Ved nærmere utdyping viste det seg likevel at hva ved disse teksttypene og/eller meningsskapende ressursene som i virkeligheten innebar lesing stilte noen seg kritisk til.

Tendensen blant samfunnsfaglærerne i undersøkelsen viste på den ene siden at de ønsket å forholde seg til de oppgitte retningslinjene i læreplanen, men når begrepet ”grunnleggende ferdighet” ble tatt bort forhold de seg til teksttypene på en annen måte. Noen tendenser pekte på en skepsis knyttet til både film, kart, tabeller og grafer. I tillegg viste det seg at ikke alle var enige i at leseaspektene LK06 oppgir faktisk innebærer lesing i samfunnsfag. Her ble det største fokuset rettet mot informasjonssøk, kildekritikk og behandle og bruke informasjon fra ulike teksttyper/meningsskapende ressurser.

På spørsmålet der lærerne direkte kunne utdype deres meninger knyttet til definisjonen lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, antydte de flest hvor omfattende og vid forklaringen er. En tendens blant respondentene var også hvordan denne helgarderingen til hva lesing i samfunnsfag skal innebære både kunne sees på som positiv og negativ. Noe av det positive var at den var i tråd med hva samfunnet i dag krever av elevene, mens det på den andre siden ble stilt spørsmål ved hvorvidt den var realistisk å gjennomføre. I tillegg påpekte noen hvordan en ikke kunne sikre seg at hver enkelt lærer hadde rett fokus på leseopplæringen, når retningslinjene fra LK06 er så uklare.

Tendensen er altså at utvalget av samfunnsfaglærerne forstår lesing som grunnleggende ferdighet i faget som omfattende og vid, men også relevant. De er noe usikre på hvordan deler av den kan sies å omfatte lesing eller ikke. Dette gjenspeiler noe av mine antydninger i forkant av arbeidet med oppgaven. Resultatene mine kan sies å være en oppvekker for de som utformer læreplanen. Den reviderte utgaven av læreplanen i samfunnsfag har tydeligvis fortsatt en del usikre og uklare momenter ved seg, av hva gjelder lesing som grunnleggende

ferdighet i faget. Jeg tror det er viktig med en enda tydeligere og mer presis formulering av hva lesing skal omhandle. De aspektene og teksttypene eller meningsskapende ressursene som det rår en usikkerhet rundt, burde om mulig være enda mer tilspisset og presis. En beskrivelse av hva og hvordan aspektene og teksttypene kan relateres til lesing hadde være på sin plass. Dette for å unngå misforståelser og sikre nok fokus på området om lesing.

6.3 Fremtidig forskning på feltet

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har jeg, både i forkant og ettertid, sett meg ut en del momenter det kunne vært interessant å utforsket nærmere. Til videre arbeid med tema om lesing og/eller grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag ser jeg det som svært nyttig og spennende å arbeide med for eksempel selve definisjonen på leseferdighet og lesekompetanse. Jeg har brukt liten plass på dette i denne oppgaven, av hensiktsmessige årsaker knyttet til problemstillingen, men jeg kunne gjerne sett at begrepene hadde fått en enda tydeligere rolle med en enda mer presis forståelse av hver og en.

Jeg ser det også som svært interessant å forske på hvordan lærerne i praksis jobber med lesing i samfunnsfag, og eventuelt knyttet dette opp mot retningslinjene fra LK06. Noen tidligere masteroppgaver har allerede sett på arbeid hos enkelte skoler eller lærere, men jeg mener det fortsatt er mer og hente i forhold til hva, hvordan og hvorfor samfunnsfaglærerne gjør som de gjør. Og særlig etter revideringen av læreplanen i faget. Hvor stort fokus har samfunnsfaglærerne på leseopplæringen? Hvordan forholder de seg til retningslinjene fra LK06? Gjenspeiler dette seg i undervisningen, lærernes og/eller elevenes formening? Har deres fokus på leseopplæring en sammenheng med utdanning/fagkombinasjon eller ikke? Er det forskjell fra byskoler til distrikt-/utkantsskoler?

Mulighetene er mange og særs interessante og hensiktsmessige. Dette feltet krever fortsatt mye forskning for å hele tide forbedre de lovpålagte retningslinjene, samt selve lærernes forståelse, gjennomførelse og arbeid i skolen. Et spørsmål det også kunne vært nyttig å problematisere er hvorvidt retningslinjene om lesing fra LK06 bedre kan forkortes og forklares eller presiseres nærmere. Hvorfor dette er nødvendig mener jeg tendensene i oppgaven min har belyst, men er dette i det hele tatt mulig å la seg gjennomføre? Hvordan kan lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag bedre forstås?

Referanseliste

Litteratur

Brandsdal, T. M. (2012) *Lesing som grunnleggende ferdighet – Hva er nå det?*

(Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Christersson, C. H. (2009) *Leseforståelse og begrepsforståelse hos elever på 5.trinn i lesing*

av læreboktekst i samfunnsfag. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo:

Abstrakt forlag.

Flaa, C. H. (2012) *"Bare les en gang til"* - Arbeid med leseopplæring i RLE, samfunnsfag og

naturfag på ungdomstrinnet. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo) Oslo:

Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Frønes, T. Og Narvhus, E. K. (2010) *Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver.* I M. Kjærnsli

og A. Roe (red.), *På rett spor – norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*, (s. 31-58) Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, S. V. M.fl. (2009) *Lys på lesing – Lesing av fagtekster i skolen.*

Oslo: Novus forlag.

Reitan, K. H. (2014) *Lesing som grunnleggende ferdighet i naturfag.* – En kasusstudie av fire

læreres arbeid med leseforståelse i naturfag. (Masteroppgave, Høgskolen i Sør-

Trøndelag). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Roe, A. og Vagle, W. (2010) *Resultater i lesing.* I M. Kjærnsli og A. Roe (red.), *På rett spor*

– norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009, (s.59-93)

Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2011) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2012) Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A-M Bjorvand og E. S. Tønnessen (red.) *Den andre leseopplæringa* (2.utgave, s. 103-130). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010) Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelser - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.) *Skrijving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Teigen, I-M. (2011) *Lesing som grunnleggende ferdighet – hvordan en skole arbeider med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo) Oslo: Representralen, Universitetet i Oslo.

Nettressurser

- Lesesenteret (2013) *Leseundersøkelser – IALS-Prosjektet*. Hentet 17.04.15, fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/ials-prosjektet-article79812-12568.html>
- Lesesenteret (2014) *PIRLS – PIRLS- en internasjonal leseundersøkelse*. Hentet 17.04.15, fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/>
- Statistisk sentralbyrå (2013) *Sysselsetting, registerbasert*. Hentet 12.05.15, fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/saveelections.asp>
- Udir (Udatert, a) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hva sier forskningen? Hentet 12.04.15, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/#1>

- Udir (Udatert, b) *Lesing i samfunnsfag*. Praksiseksempel - Å lese om samisk historie, kultur og folk i historiefaget. Hentet 20.01.15, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-samfunnsfag1/Lesing-i-historie--samisk-historie-kultur-og-folk/>
- Udir (2010a) *Læreplan i samfunnsfag* – grunnleggjande ferdigheiter. Hentet 11.05.15, fra http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Udir (2010b) *Læreplan i samfunnsfag* – kompetansemål. Hentet 08.04.15, fra <http://www.udir.no/kl06/SAF102/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=334280449>
- Udir (2013a) *Reviderte læreplaner*. Hentet 11.05.15, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>
- Udir (2013b) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Lesing som grunnleggende ferdighet. Hentet 14.05.15, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Udir (2013c) *Læreplan i samfunnsfag* – grunnleggjande ferdigheiter. Hentet 12.02.15, fra http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Udir (2013d) *Utvikling av leseferdighet*. Hentet 11.02.15, fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0313web.pdf?epslanguage=no>
- Udir (2013e) *Fag- og timefordeling og tidsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2014*. Hentet 19.03.15, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#GS-tabell-1>

Udir (2013f) *Læreplan i samfunnsfag* – kompetansemål. Hentet 12.02.15, fra

<http://www.udir.no/kl06/SAF103/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=58385893>

6

Vedlegg 1: Mail til rektorene

Hei

I forbindelse med min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved master i lærerutdanning for 5.-10. trinn, UiT Norges arktiske universitet, gjennomfører jeg en spørreundersøkelse om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Undersøkelsen er rettet mot samfunnsfaglærere og derfor håper jeg du kan videresende denne mailen til alle ansatte ved din skole som underviser i samfunnsfag.

Undersøkelsen tar ca. 5-10 minutter å gjennomføre og den er selvsagt anonym!

Har du spørsmål er det bare å ta kontakt med meg på mail:

ingrid.dahl.mathisen@hotmail.com eller veileder hakon.folkenborg@uit.no

Link til spørreundersøkelsen: <https://response.questback.com/ingriddahlmathisen/2ttnsodabx/>

Mvh. Ingrid Dahl Mathisen

Vedlegg 2: Purring på mail

Hei igjen,

viser til tidligere mail og håper ved dette at de som ikke har videresendt spørreundersøkelsen til samfunnsfaglærerne gjør dette så snart som mulig. Det ville vært til stor hjelp for meg i min masteroppgave.

På forhånd takk!

Mvh. Ingrid Dahl Mathisen

Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen

Lesing i samfunnsfag

Dette er en spørreundersøkelse om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag som jeg gjennomfører i forbindelse med min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet. Undersøkelsen er rettet mot samfunnsfaglærere. Testen vil ta ca. 5-10 minutter å gjennomføre. Din identitet vil holdes skjult.

[Les om retningslinjer for personvern.](#) (Åpnes i nytt vindu)

Flere svaralternativer er tilgjengelig. Under alternativet "annet" kan du fylle inn din egen definisjon.

1) * Hvordan vil du definere begrepet leseferdighet?

- Å kunne avkode ord, ha forståelse og lese med flyt og sammenheng.
- Å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.
- Annet
- Vet ikke



2) * Vil du si at leseferdighet og lesekompetanse er det samme?

- Ja
- Nei
- Egentlig ikke, men jeg bruker begge begrepene om hverandre.
- Jeg er usikker på hva som skiller begrepene.
- Vet ikke

Hvis du svarte noe annet enn "nei" på forrige spørsmål, trykk "Neste".

3) Utdyp hvorfor du mener at leseferdighet og lesekompetanse ikke er det samme:



Flere svaralternativer er tilgjengelig.

4) * Hva mener du at lesing i samfunnsfag innebærer?

- Å utforske, tolke og reflektere over faglige tekster.
- Å kunne behandle og bruke informasjon fra bilder, film og tegninger.
- Å kunne behandle og bruke informasjon fra grafer, tabeller og kart.
- Å kunne søke målrettet etter informasjon.
- Å kunne vurdere kilder kritisk (Kildekritikk).
- Annet
- Vet ikke



5) * Mener du at alternativene under inngår i det å lese i samfunnsfag?

	Ja	Nei	Usikker	Vet ikke
Kildekritikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjonssøk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilder og tegninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tabeller og grafer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbaltekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Flere svaralternativer er tilgjengelig.

6) * Hvordan forstår du den grunnleggende ferdigheten lesing i samfunnsfag slik LK06 definerer det?

- Jeg forstår det slik at elevene skal ha fokus på å lese i samfunnsfag.
- Jeg forstår det slik at lesing i samfunnsfag innebærer å kunne lese flere ulike teksttyper og meningsskapende ressurser.
- Jeg husker ikke hva definisjonen omhandler.

- Jeg fokuserer ikke på selve formuleringen fra LK06.
- Jeg synes retningslinjene fra LK06 er alt for komplisert til å forstå.
- Annet
- Vet ikke



LK06 vektlegger disse aspektene ved lesing i samfunnsfag: **Forstå, utforske, tolke, reflektere, søke målrettet etter informasjon, behandle, bruke informasjon, sammenligne informasjon fra ulike kilder, kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål.**

7) * Mener du at alle aspektene handler om lesing?

- Ja
- Nei
- Annet
- Vet ikke

Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, trykk "neste".

8) Hvilke aspekt mener du IKKE omhandler lesing?

- Forstå
- Utforske
- Tolke
- Reflektere
- Søke målrettet etter informasjon
- Behandle og bruke informasjon
- Sammenligne informasjon fra ulike kilder
- Kritisk vurdere kildens relevans, troverdighet og formål



LK06 mener at elevene skal kunne lese disse teksttypene og meningsskapende ressursene i samfunnsfag: **Faglige tekster, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart.**

9) * Mener du at alle teksttypene og de meningsskapende ressursene omhandler lesing?

- Ja
- Nei
- Annet
- Vet ikke

Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, trykk "neste".

10) Hvilke teksttyper eller meningsskapende ressurser mener du IKKE omhandler lesing?

- Faglige tekster
- Visuelle framstillinger
- Bilder
- Film
- Tegninger
- Grafer
- Tabeller
- Kart



11) * Hva mener du om måten LK06 definerer den grunnleggende ferdigheten lesing i samfunnsfag på?



12) * Kjønn:

- Mann
- Dame

13) * Alder:

Velg alternativ



14) * Utdanningslengde i antall år etter videregående opplæring:

Velg alternativ

Hvis du er under utdanning, inkluder de fagene du har tatt og/eller kommer til å ta.

15) * Hvilke fag tok du du i din utdanning?

- Norsk
- Matematikk
- Engelsk
- Naturfag
- Musikk
- Religion, livssyn og etikk (Eventuelt tidligere religionsfag)
- Samfunnsfag
- Kroppsøving
- Kunst og håndverk
- Mat og helse (eventuelt tidligere matfag)
- Fremmedspråk
- Jeg har ikke tatt noen av fagene.
- Annet



16) * Hvilke fag underviser du i nå?

- Norsk
- Matematikk
- Engelsk
- Naturfag
- Musikk
- Religion, livssyn og etikk
- Samfunnsfag

- Kroppsøving
- Kunst og håndverk
- Mat og helse
- Fremmedspråk
- Annet

17) * Hvilket trinn underviser du på?

- Småskoletrinnet
- Mellomtrinnet
- Ungdomsskolen
- Videregående skole
- Universitet eller høyskole

18) * Hvor er skolen din lokalisert?

- By
- Distrikt/utkant