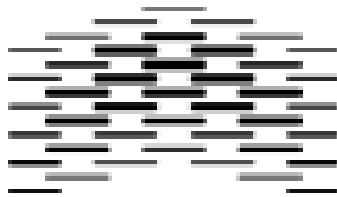


Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag.

Hvorfor er det ikke bare norsklærerens jobb å utvikle
leseferdigheter?



OsloMet – storbyuniversitetet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
samfunnsfag.

SKUT5910

Liv J. H. Bredahl

Kandidatnr:900

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018

Forord

Det er to år siden jeg bestemte meg for «å kaste meg på» et masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap, med fordypning i samfunnsfag, ved Oslo Met. universitet. Jeg hadde på det tidspunktet 18 år bak meg på ungdomstrinnet i en Osloskole som engelsk-, fransk- og samfunnsfaglærer. I løpet av mine år i Osloskolen har jeg vært med på mange endringer og ulike fokusområder. Jeg startet min undervisningskarrière under M87, jobbet gjennom hele L97 og i de siste 11 årene har det vært LK06 som har vært det gjeldende styringsdokumentet.

Det har skjedd mye spennende og viktig i disse årene i skolen med de senere års fokus på undervisningens effekt på læring og fokuset på grunnleggende ferdigheter. Den siste dreiningen mot literacy oppleves som meningsfylt for jobben min som lærer. Jeg opplever at fokuset jeg har valgt for denne oppgaven setter i perspektiv mange av de utfordringene jeg har møtt i klasserommet i alle disse årene, og at det er gjennom en utvikling av elevenes literacy man kan bidra til at flere elever opplever skolen som en meningsfull arena for læring.

At jeg visste hva jeg bega meg inn på for snaut to år siden ville være en overdrivelse, men at det har vært lærerikt og ikke minst utfordrende er ingen overdrivelse. Jeg har til tider opplevd at jeg har befunnet meg i en konstant «panikkzone». Jeg har også fått føle på kroppen hva det vil si å være elev igjen. Det er en nyttig erfaring når man jobber med ungdom og læring til daglig.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven ble en realitet. Jeg vil takke mine informanter for at de var villige til å dele sine erfaringer, tanker og erfaringer rundt tema. Jeg vil også takke skolen for sin velvillighet til å la meg få følge disse lærerne og elevene. Min hovedveileder Evy Jøsok, og biveileder Marlen Ferrer, fortjener en takk for deres verdifulle innspill og tålmodighet overfor mine mange spørsmål. Også min arbeidsgiver fortjener en takk for å ha lagt til rette for at jeg kunne kombinere dette studiet med mitt undervisningsarbeid.

Til slutt vil jeg gjerne takke min familie for støtte og oppmuntring gjennom hele denne perioden, for det har vært perioder jeg har hatt mest lyst å gi opp hele prosjektet og gå tilbake til «flytsonen» igjen. I løpet av skriveprosessen har jeg mistet to av mine nærmeste, først min kjære far som døde fra oss 5. januar i fjor og 8. mars i år mistet jeg min kjære venninne og svigerinne etter en hard kamp mot kreften. Begge disse har vært en stor kilde til inspirasjon for meg. Line gjennom sin utrettelige optimisme og evne til å krumme nakken og stå på, og min fars fulle tiltro til meg og dette prosjektet mitt. Jeg vet de begge hadde vært umåtelig stolt over at jeg endelig har gjennomført.

Takk.

Oslo 15.5.2018

Liv Bredahl

Sammendrag

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført og det nye ved denne reformen var et økt fokus på de grunnleggende ferdighetene innen lesing, skriving, regning og digital kompetanse. I tillegg ble den beskrevet som en literacy-reform fordi det ble vektlagt at faglig kunnskap alltid formidles gjennom språk.

I Ludvigsens-utvalgets rapport fra 2015 – Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser er nok en gang de fire ferdighetene vektlagt. Det er også et økende fokus på utvikling av et fagspråk.

Hva literacy er, hvorfor det er viktig og hva skolen kan gjøre for å sørge for at elever utvikler relevante måter å bruke tekster på, danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. I tillegg har jeg ønsket å fokusere på det som tilsynelatende er et demokratisk paradoks i norsk skole. Til tross for en bred politisk enighet og satsing på skole og utdanning er ikke skolen med på å utviske de sosiale og kulturelle skillelinjene den en gang gjorde. Etterkrigstidens forskning viser at skolen er med på å opprettholde disse skillelinjene, og at de sosiale ulikhetene i skolen øker (Bakken 2004, Penne/Skarstein, 2015).

Det som er gjort av tidligere forskning på dette tema handler i større grad om hvordan lesing som grunnleggende ferdighet blir forstått og integrert av lærere (Mathisen, 2015, Brandsdal, 2012).

Jeg har hovedsakelig brukt en kvalitativ forskningsmetode bestående av observasjon av to ungdomsskoleklasser og deres respektive lærere i samfunnsfag. Jeg har gjennomført intervjuer med disse to lærerne og til sammen seks elever, tre fra hver klasse. I tillegg har jeg sett på elevenes resultater på den nasjonale leseprøven fra 2016, 2017 og 2018. Denne delen av studien er kvantitativ. Lærer valgte ut elevene jeg intervjuet ut i fra deres mestringsnivå i faget og deres resultater fra den nasjonale leseprøven de har gjennomført.

Funnene i mine observasjonsstudier er i stor grad sammenfallende med andre og større forskningsprosjekter som SMUL (2012) og LISA (2017). Jeg fant at det er en bevissthet rundt noen lesestrategier både hos lærere og elever og at det var enighet om at dette var viktig.

Samtidig var det ingen integrert del av undervisningen. Det som dominerte av undervisningsaktivitet og læringsaktiviteter var forelesninger og notatting.

Det teoretiske rammeverket jeg har benyttet i oppgaven er i størst grad knyttet til lesestrategier og literacy. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i teorier og forskning knyttet til hvilke elever som i størst grad lykkes i skolen, og teorier knyttet til identitetsutvikling.

Jeg presenterer funnene og drøfter disse knyttet opp mot aktuell teori i samme kapittel. Etter dette oppsummerer og konkluderer jeg. Helt til sist presenterer jeg noen refleksjoner og forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	3
Oversikt over vedlegg	7
Oversikt over figurer	7
1.0 innledning	8
1.1 Aktualitet	9
1.2 Presentasjon av problemstillingen	11
1.3 Tidligere forskning	11
1.4 Lesing som grunnleggende ferdighet	13
1.5 Oversikt over videre lesning	14
2.0 Teori	15
2.1 Samfunnsfagets mandat	15
2.2 Kunnskapsløftet og lesing i samfunnsfag	18
2.3 Lesestrategier i samfunnsfag	21
2.4 Betydningen av motivasjon og engasjement	24
2.5 Literacy	26
2.6 Oppsummering	31
3.0 Metode	32
3.1 Valg av metode	32
3.2 Observasjon	32

3.3 Intervju.....	33
3.4 Utvalg.....	36
3.5 Validitet.....	39
3.6 Overførbarhet.....	41
3.7 Reliabilitet.....	42
3.8 Etiske refleksjoner	42
4.0 Funn og analyse.....	44
4.1 Observasjon	44
4.1.1 arbeid med lesestrategier.....	45
4.1.2 Aktivisering av forkunnskaper.	54
4.1.3 Modellering.....	60
4.1.4 Dialogbasert undervisning	64
4.1.5 Begrepsinnlæring og fagets egenart.....	66
4.1.6 Læringsmål og vurdering	72
4.1.7 Læringsaktiviteter og elevrollen	77
4.2 Nasjonal prøve i lesing.....	83
4.3 Literacy og lesing som grunnleggende ferdighet	87
5.0 Oppsummering.....	94
6.0 Avsluttende kommentarer	95
6.1 Konklusjon	96
6.2 Refleksjon	97
6.3 Videre forskning.....	98
7. Litteratur.....	99

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 – observasjonsskjema

Vedlegg 2 – intervjuguide lærere

Vedlegg 3 – intervjuguide elever

Vedlegg 4 – informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 5 – NSD meldeskjema

Vedlegg 6 – øvingsark med læringsmål 8-trinn

Vedlegg 7 – prøvespørsmål 8-trinn

Vedlegg 8 – brev «mellomsterk» elev, 8. trinn

Vedlegg 9 – brev «svak» elev, 8. trinn

Vedlegg 10 – brev «sterk» elev, 8. trinn

Vedlegg 11 – Nasjonale leseprøveresultater 8- trinn 2017

Vedlegg 12 – Nasjonale leseprøveresultater 8-trinn 2016

Vedlegg 13 – nasjonale leseprøveresultater 9-trinn 2017

Oversikt over figurer

S. 29 figur 1 – the increasing specialization og literacy development. Shanahan og Shanahan (2008).

1.0 innledning

Å lære seg å lese er noe av det første som møter oss når vi starter på skolen. Det øves på alfabetet, lydering og sammentrekning til ordbilder. Det øves på leseflyt og lesehastighet, det øves også på å forstå det man leser. Det er neppe mange skoler eller lærere som vil være uenig i at det er viktig å lære å lese, og det hersker heller ingen uenighet i at lesing er noe man gjør i alle fag, og ikke minst i livet generelt. Tar vi dette i betraktning så er fokuset på lesing helt forståelig, og ikke minst nødvendig og fornuftig. Å forholde seg til tekst har blitt en av de viktigste ferdighetene mennesker trenger for å kunne være en deltagende medborger og et moderne menneske (Lundqvist, Säljö, Östman, 2013, s.10).

På barnetrinnet, 1.-4. klasse, vektlegges lesing og at generelle lesestrategier innlæres. Dette kalles for den første leseopplæringen (Roe, 2011). Ingen forventer at man skal forstå alt med en gang, derfor øves det. De aller fleste barn knekker også lesekoden i løpet av denne første tiden om dog i noe ulikt tempo (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 43).

Denne grunnleggende lesekompetansen som læres på barnetrinnet er viktig, og engasjementet for lesing er gjennomgående stort i grunnskolen. Skolen har i mange år snakket varmt om lesing for glede, fokus på skjønnlitteratur, lesekvarten, «40 minutter i uka med lesing lekse» og hvor nødvendig det er at foreldrene engasjerer seg i barnas leseutvikling. Som både lærer og mamma er leseopplæringen i grunnskolen velkjente fokusområder som er viktig i arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet. Allikevel har spørsmålet om dette er nok til å bli kompetente lesere innenfor de ulike fagene blitt mer framtrødte?

På et tidspunkt er det vel forventet at lesekoden skal være knekt? Fokuset skifter fra å lære å lese, det vil si ha internalisert og automatisert ordbildene, til å lese raskere, lengere og mer avansert innhold (Kunnskapsløftet 06, læreplan i norsk, grunnleggende ferdigheter). Når elevene kommer over på ungdomstrinnet opplever de nok at det er forventet at de kan «å lese». De er forventet at de kan «lese for å lære» (Roe, 2011, s. 14). De møter flere fag med klarere skillelinjer på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, og de møter ofte faglærere som har en spesialisering innen sitt fagfelt. De får mange ulike lærebøker med tidvis mye og komplisert informasjon. Roe (2011) understreker at etter denne første leseopplæringen går «lesingen over

fra å være noe elevene gjør for å bli bedre til å lese, til å være et redskap for læring og opplevelse» (Roe, 2011, s. 14). Shanahan og Shanahan (2008, s. 44), peker på at for å kunne mestre ulike fag så må det utvikles en fagspesifikk lesekompetanse. Det å inneha grunnleggende ferdigheter som redskap for læring er det eksplisitt lagt vekt på i læreplanen Kunnskapsløftet. Ved revisjonen av LK06 er dette videreført som ett viktig kjerneområde i alle fag, og noe skolene forventes å ha et aktivt forhold til.

Da jeg startet denne masterutdanningen ble jeg introdusert for mye forskning og teorier rundt begrepet «literacy», og forskning som viser at skolen ikke greier å jevne ut sosiokulturelle og økonomiske forskjeller mellom elevene. Hvilke virkemidler kan skolen ta i bruk for å gjøre noe med dette ble viktig for meg i denne prosessen. Temaet for denne oppgaven ble derfor å forsøke å finne ut av om lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag kan bidra til faglitteracy, og på denne måten bidra til at flere elever opplever at de mestrer samfunnsfag.

1.1 Aktualitet

Da læreplanen Kunnskapsløftet ble introdusert i 2006, ble det omtalt som en literacy-reform fordi det vektlegges at faglig kunnskap alltid formidles gjennom et språklig og kulturelt fellesskap (Berge, 2005). I den offentlige utredningen *Fremtidens skole; fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), understrekes også betydningen av literacy. Vektleggingen av literacy har blitt forsterket gjennom revisjonen ved Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8). I kapittel 2; fellestrekk ved lesing, skriving og muntlig kompetanse står det:

Literacyforskningen er sentral for forståelsen av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig. Elevene må derfor lære seg å lese, skrive, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger.

Hva «literacy er, hvorfor det er viktig og hva skolen kan gjøre for å sørge for at elever utvikler relevante måter å bruke tekster på, danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven.

I tillegg viser forskning på literacy, og utviklingen av en sekundærdiskurs, at det muligens finnes et demokratisk paradoks i norsk skole. Skolen er ikke med på å utviske sosiale og kulturelle

skillelinjer, dette til tross for en bred politisk satsing på skole og utdanning. Nyere skoleforskning tyder på at skolen på ulike måter er med på å opprettholde disse skillelinjene og at de sosiale ulikheter i det norske skolesystemet øker. (Bakken 2004, Penne/Skarstein, 2015, s. 2).

Tanken om enhetsskolen, den åpne og inkluderende skolen er et ideal i det norske samfunnet. Norge er også ansett som et land der alle har like muligheter til å lykkes basert på at alle er sikret de samme rettighetene til en gratis skolegang med fokus på tilpasset opplæring. Forskning gjort på etterkrigstidens nasjonale fokus på utdanning har også underbygget dette bildet. Derfor var det et nedslående resultat da nyere forskning viser at dette ikke lenger stemmer. De sosiale ulikhetene øker til tross for at det nasjonale fokuset på utdanning har fortsatt (Bakken & Elstad, 2012, s. 19).

Da læreplanen, Kunnskapsløftet, ble innført i 2006 var bakgrunnen for implementeringen av en ny læreplan nettopp resultatene av denne forskningen som viste at skolen ikke utjevner forskjellene lenger, men er med på å reproducere dem. Nytt ved den nye læreplanen var blant annet innføringen av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg til lesing består de grunnleggende ferdighetene av regning, bruk av digitalt verktøy og å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2006)

I læreplanen for samfunnsfag under *grunnleggende ferdigheter* finner vi følgende verb som reflekterer fokuset på lesing i samfunnsfag: *Forstå, utforske, tolke, reflektere, søke målrettet etter informasjon, behandle, bruke informasjon, sammenligne informasjon fra ulike kilder, å kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål*. I det som forutsettes brukt av tekster og andre meningsbærende ressurser finner vi følgende: *Faglige tekster, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart*. Det er med andre ord mye lesing som skal gjøres med mange ulike fokus, og det er en lesing som er særegen for faget samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre så er det spesifikt uttrykt i Kunnskapsløftet, at å fokusere på lesing som en grunnleggende ferdighet er noe alle lærere har ansvar for. Det er også viktig å understreke her at man ikke tenker på grunnleggende ferdighet i betydningen av at den er ny, men grunnleggende med tanke på at det er et premiss for å kunne nyttiggjøre seg av fagene. I så måte kan det ikke være kun norsklæreren som skal sitte med dette ansvaret. I

Shanahan og Shanahans studie fra 2008, gjennomførte de intervjuer med tre ulike faglærere i matte, historie og naturfag, for å finne noe ut av hva de vektla innenfor lesing i sitt fag. Det viste seg at de vektla svært ulike elementer innenfor lesingen. Historikeren la vekt på kilder og hvordan man skulle tilnærme seg forfatterens ståsted til det historiske, mattelæreren var opptatt av å være svært grundig i lesingen og fokusere på enkeltelementene, mens i naturfag, var læreren i større grad opptatt av å lese teksten for å finne ut av faktaene den skulle informere om. Shanahan og Shanahans studier viser at for å kunne ta del i fagets egenart, kreves det en fagspesifikk literacy i tillegg til det å kunne lese i tradisjonell forstand, det vil si å kunne avkode språkbilder (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44). Skal skolen sørge for at elevene kan bruke sin lesing til læring, må alle lærere ta sin del av kunnskapsløftets mandat om å være leselærere på alvor.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

På bakgrunn av min økende nysgjerrighet rundt begrepet lesekompetanse, kombinert med mer kunnskap om fagfeltet literacy, vokste det fram en hypotese: Arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnskunnskap kan heve elevenes literacy i faget. Gjennom å utvikle elevenes forståelse av fagspråket i samfunnsfag, og det særegne med faget, kan dette føre til økt forståelse og mestring.

Spørsmålet jeg videre stilte meg var om det faktisk er slik at alle faglærere i skolen tar mandatet om å være «leselærere» på alvor, eller om dette er noe som oppleves som noe som kommer «i tillegg til» fagkunnskap, mer enn å bidra til fagkunnskap. Jeg ønsket å finne ut av om, og på hvilken måte, samfunnsfaglærere jobber med lesestrategier og lesing som en grunnleggende ferdighet i sitt fag.

Problemstillingen for denne masteroppgaven ble til slutt følgende: *På hvilke måter arbeider faglærere i samfunnsfag med lesing som grunnleggende ferdighet?*

1.3 Tidligere forskning

Spørsmålet om hvilke virkemidler skolen kan ta i bruk, er bakgrunnen for mitt valg av tema. Jeg ønsket å se på lesing som en grunnleggende ferdighet, i lys av skolens muligheter til å bruke

leseopplæring som et virkemiddel til å gi elevene de samme muligheter uavhengig av sosio-kulturelt utgangspunkt.

For å finne ut av hva som har vært gjort av tidligere forskning på emnet gjorde jeg litteratursøk i Oria. Ved å bruke søkeordene literacy og lesing som grunnleggende ferdighet fikk jeg opp flere treff som var relevante for min oppgave. Det meste var artikler skrevet av ulike forskere innen leseopplæring som Roe, Kleve, Penne, Skarstein, Askeland og Aamotsbakken. Jeg fikk også opp to masteroppgaver. Den ene gikk direkte på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, og er skrevet av Ingrid Dahl Mathisen. Der ser hun på hvordan ulike lærere fra 5-10 trinn forstår læreplanens fokus på den grunnleggende ferdigheten lesing. Mathisens studie er en kvantitativ studie, og den er direkte rettet inn mot hvilken forståelse lærerne har av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Bakgrunnen er om retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet er for komplekse og omfattende, slik at de oppleves som utydelig for lærerne? (Mathisen, 2015, s. 8). Den andre er skrevet av Trine Merete Brandsdal. Hun fokuserer i større grad på hvordan lesing som grunnleggende ferdighet integreres i faget samfunnsfag.

Min oppgave handler mye om det samme som disse to tidligere masterstudentene har skrevet om, men der vi skiller lag er mitt fokus på hva som skal være formålet med lesing som grunnleggende ferdighet.

Begrunnelsen for valg av teori og ønske om å fordype meg i faglig literacy og utviklingen av denne, er forskning som viser at skolen ikke evner å redusere sosial ulikhet, men tvert imot ser ut til å opprettholde eksisterende skillelinjer (Bakken 2004). Forskningen viser videre at det er ikke nok å samle elevene innenfor rammen av skolen for å kunne gi de de samme mulighetene. Barn kommer inn i skolen med ulike forutsetninger. De som kommer fra hjem som deler skolens språk og verdier klarer seg i større grad enn de som ikke gjør det viser videre forskning (Penne/Kleve 2004). Her er det muligens et «knowledge gap» jeg håper min oppgave kan være med på å belyse.

Hvilke virkemidler skolen kan ta i bruk for å kompensere for den manglende sosiale utjevningen er det ikke gjort like mye forskning på. Det er gjort studier som knytter undervisning opp mot læringsutbytte som SMUL- og LISA-prosjektene (2012, 2017), og det er gjort forskning som

belyser hvilke elever som klarer seg best i skolen. Det min oppgave ønsker å belyse er om lesing som en grunnleggende ferdighet kan være ett virkemiddel skoler kan bruke for å redusere skillelinjene. Teori og forskning støtter oppunder viktigheten av å utvikle språkkompetanse og metatenkning om læring for å utvikle kunnskap i fag. Spørsmålet er i hvor stor grad lærere har kunnskap om dette og arbeider med det i klasserommet. Dette drøfter jeg senere i lys av forskning om hva som skal til for å mestre de ulike skolefagene, som i denne oppgaven er samfunnsfag.

1.4 Lesing som grunnleggende ferdighet

Med innføringen av kunnskapsløftet fra og med skoleåret 2006/07 er lesing løftet fram som en av de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Her legges det opp til at elevene skal fortsette å utvikle sin lesekompetanse gjennom hele skoleløpet i møte med stadig mer utfordrende og kompliserte tekster (Kunnskapsløftet, 2006). Med *grunnleggende* menes det at ferdighetene er verktøy for læring.

I følge Roe (2011) har de siste tiårene med leseforskning vært med på å skape en bevissthet omkring begreper som leseforståelse og lesestrategier (Roe, 2011, s. 12). Etter at resultatene på Program for International Student Assessment (PISA) og Progress in International Reading Literacy Skills (PIRLS) - undersøkelsene ble offentliggjort i 2001 og 2003, ble det gitt uttrykk for at resultatene ble oppfattet som et «sjokk» da det viste seg at norske elever ikke gjorde det så godt som man først hadde antatt. «PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss», fortalte tidligere kunnskapsminister Kristin Clemet i 2010 (NRK.no). Nasjonale tiltak ble satt i gang. Først kom den nasjonale strategiplanen *Gi rom for lesing*, som hadde som mål å få flere elever til å bli glade i å lese. Den hadde også som mål å styrke lærernes kompetanse i blant annet leseopplæringen. Et annet tiltak var opprettelsen av det som i dag er lesesenteret ved universitet i Stavanger. De nasjonale prøvene og ikke minst den nye læreplanen i 2006 sitt fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag var også et resultat av «PISA-sjokket» (Roe, 2011, s.13).

1.5 Oversikt over videre lesning.

Denne oppgaven består av seks deler. I innledningen sier jeg noe om hva det vil si å inneha en lesekompetanse og hvordan denne endrer form og karakter gjennom skoleløpet. I kapittel to tar jeg for meg teori knyttet til lesing som en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag og letestrategier. I tillegg legger jeg vekt på teori som er knyttet til identitet og til hvilke faktorer som kan ha en effekt på elevenes mestring. Til sist spisses kapittelet inn mot literacy og utviklingen av en faglitteracy og betydningen av å utvikle et fagspråk i samfunnsfag.

I kapittel tre beskriver jeg valg av metode og forskningsdesign. Jeg knytter metodeteori opp mot de valgene jeg har gjort i mine studier. I tillegg redegjør jeg for min observatørrolle og etiske betraktninger, knyttet opp til observatørrollen og valg av metode. Til sist i kapittelet drøfter jeg studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel fire presenterer jeg funnene mine og jeg drøfter disse funnene i lys av valgt teori. Grunnen til at jeg har valgt å samle funn, analyse og drøfting i ett kapittel handler om hvor tilgjengelig informasjonen skal bli for leseren. Jeg har sju ulike observasjonskategorier samt intervjuer med to lærere og seks elever. Jeg ønsker å gjøre sammenhengene mellom funn og teori så tydelig som mulig for leseren. Videre ser jeg på elevenes resultater på den nasjonale prøven i lesing for 2016 og 2017. I det femte kapittelet oppsummerer jeg hovedtrekkene i oppgaven. Til sist i oppgaven, kapittel seks, konkluderer jeg og tilbyr noen refleksjoner og tanker om videre forskning.

2.0 Teori

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver rundt lesing, og den økende sosiale ulikheten i den norske skolen. I denne sammenhengen er det mye teori som kunne være hensiktsmessig, og jeg har måttet gjøre noen valg. Jeg har valgt å bruke teori som er knyttet opp mot lesing, utvikling av leseferdighet gjennom lesestrategier, sosiokulturell teori og literacy. Jeg har valgt bort teori som er knyttet opp mot identitet og kjønn, ikke fordi jeg mener det ikke er relevant, men fordi rammene i denne oppgaven gjør at jeg må begrense meg. Jeg kommer allikevel inn på noe teori knyttet opp mot identitetsutvikling. Fokuset vil hovedsakelig ligge på sammenhengen mellom språk og identitet, mer enn rene teorier mot identitetsutvikling. Problemstillingen min handler om hvordan lærere jobber med lesing som en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Jeg har valgt teori jeg mener vil støtte opp under hvordan lesing kan være *ett* virkemiddel skoler kan benytte for å utjevne sosiale forskjeller. Dette er hovedårsaken til at jeg har valgt å fokusere på teori knyttet opp til lesing og utvikling av literacy i samfunnsfag.

2.1 Samfunnsfagets mandat

Samfunnsfagets formål er å skape aktive medborgere som kan ta del i det demokratiske samfunnet (LK06). Det som står sentralt i samfunnsfag er å føre elevene inn i en forståelse av og oppslutning om disse demokratiske verdiene. For at elevene skal kunne mestre fagets formål må de ha visse grunnleggende ferdigheter som de kan nyttiggjøre seg av.

Hva vil det si «å lykkes» i skolen? Er det å få gode karakterer over et visst nivå? Er det å ha mange valgmuligheter til videregående opplæring? Er det å ha et høyt faglig nivå og evne til å oppnå det man setter seg som mål? Er det å ha høy score på nasjonale prøver? Det å skulle definere hva det vil si «å lykkes» er ikke helt uten videre rett fram og det vil også variere fra elev til elev. For noen elever vil utelukkende det å møte opp på skolen hver dag være «å lykkes».

Man kan definere det «å lykkes» på mange måter: å ha mange venner, å være i et godt psykososialt miljø, ha en god relasjon med sine lærere og det å føle at man mestrer de oppgaver som blir en gitt. Til tross for mange definisjonsmuligheter vil det å lykkes ofte forbindes med resultater. Dette gjelder for både skole, elever og foreldre. *Ung i Norge*-undersøkelsen fra 2002

viser at elevenes sosiale og kulturelle kapital har stor innvirkning på skoleresultatene (Kleve/Penne/Skaar, 2014, s. 17). Anders Bakken, forsker ved velferdsforskningsinstituttet NOVA, har uttalt følgende:

Selv om den norske skolen er for alle og alle har de samme rettighetene til deltagelse, vil jeg si at barn som vokser opp i høyere sosioøkonomiske lag likevel har en fordel når det gjelder læringsresultater, fordi disse barna vokser opp med foreldre som har bedre akademiske kunnskaper enn barn fra lavere sosiale lag. Akademiske kunnskaper som lesing, skriving, regning og ikke minst begrepsforståelse er spesielt viktig i dagens forholdsvis teoretisk anlagt skole, der kompetansemålene setter høye krav til abstrakt kunnskap. Familiens økonomiske situasjon kan også bety noe, men vår egen forskning viser at det er først og fremst i de nederste sosioøkonomiske sjiktene at familiens økonomi betyr noe for barnas skoleresultater. Anders Bakken, forsker, Velferdsforskningsinstituttet NOVA (Blikstad-Balas, 2016, s. 36).

Barn sosialiseres inn i språk, og tilegner seg det språket som omgis dem i de første barneårene. Denne språklige sosialiseringen skjer enten man er bevisst på det eller ei. Både i de hjemmene der foreldrene er bevisste på språk og stimulerer språkutviklingene, og i de hjem hvor foreldrene ikke er opptatt av språk, vil barna uansett lære seg et språk. For samfunnet er det viktig at alle har tilgang til et felles språk og i Norge er det norsk. Det kan allikevel problematiseres om alle sosialiseres inn i den sammen norsken, uavhengig om man har norsk som morsmål eller ei (Blikstad-Balas, 2016, s. 37). I de hjemmene der norsk er morsmål viser forskning at hva slags norsk man sosialiseres inn i varierer. I de hjemmene der morsmålet ikke er norsk vil barnet møte fellesspråket norsk hovedsakelig i samhandling med samfunnet, noe som ytterlig forsterker viktigheten av at lærere er opptatt av språk i klasserommet. Uavhengig av morsmål blir skolens oppgave å føre elevene inn i de ulike fagene og til det trenger vi et språk. Å sikre at alle får tilgang til dette språket er skolens ansvar. Lesing kan være ett virkemiddel i denne sammenhengen.

Penne og Hertzberg (2015, s. 56) påpeker at det er i denne sammenhengen det er viktig å skille mellom tilegnelse og læring. Tilegning er bare «noe som skjer, knyttet til inkludering i verdier, følelser og preferanser», mens læring er en aktiv prosess som er avhengig av et metaspråk.

Tilegner vi oss ikke et språk fra barndommen av kan vi like fullt lære oss det, men det vil kreve en helt annen tilnærming.

Blikstad-Balas (2016, s. 37) viser til flere studier som viser at noen barn tilegner seg et språk hjemme som er svært nyttig i skolesammenheng, mens andre barn må aktivt inn å lære det samme språket. Dersom ikke læreren er bevisst på disse barna, som ikke naturlig har et språk som ligner skolens språk, kan dette føre til at de aldri får den opplæringen de trenger og følgelig vil de derfor ha større utfordringer med å avkode skolens språk og tekstpraksiser. Det å ha en språklig kompetanse som ligner skolens, er altså det som kjennetegner de som lykkes i den norske skolen (Bakken 2004, Penne 2006). Det vil si de som får gode karakterer og har mange valgmuligheter til videregående opplæring. Også Bruner (1996a) gjør dette til sitt hovedpoeng når han diskuterer sosiale ulikheter i skolen:

If the limits imposed by the languages we use are expanded by increasing our "linguistic awareness," then another function of pedagogy is to cultivate such awareness. [...] In sum then, "thinking about thinking" has to be a principal ingredient of any empowering practice of education. (Bruner, 1996a, s. 19).

Penne/Skarstein (2015) knytter Bruners begreper om paradigmatisk og syntagmatisk tenkemåte til språkkompetansen de innehar. Disse tenkemåtene, mener Bruner, påvirker hvordan vi forstår og organiserer virkeligheten vår. Den paradigmatiske tenkemåten er knyttet opp til vitenskapen og hvordan vi organiserer verden i logiske kategorier. Den syntagmatiske tenkemåten er i større grad knyttet opp til fortellingen, hvordan vi gir erfaringene våre mening gjennom hva slags fortellinger vi skaper. Gee (2003), snakker om primær og en sekundærdiskurs i denne sammenhengen. For å kunne tenke paradigmatisk så trenger man noe mer enn hverdagspråket, som i større grad benyttes i den syntagmatiske tenkemåten. Dersom elevene ikke klarer å skille mellom hverdagspråket sitt og skolespråket de møter vil de kunne streve med å tenke paradigmatisk. Penne/Skarstein hevder at elever ofte forholder seg til skolens institusjonelle regler og prosedyrer gjennom sin hverdagsdiskurs og sin syntagmatiske tenkemåte. De tilegner seg dermed ikke den nødvendige sekundærdiskursen de trenger for å kunne tenke paradigmatisk (Penne/Skarstein, 2015, s. 5).

Hva trenger elevene for å kunne utvikle sin sekundærdiskurs og en paradigmatisk tenkemåte? Skolearbeid forutsetter hardt arbeid. For å finne mening i skoleaktiviteter som ikke umiddelbart gir mening i forhold til individuelle preferanser og interesser, må de utvikle en skoleidentitet hvor de er nysgjerrige og åpne for andres måte å tenke på (Penne/Skarstein 2015, s. 5). Det å befinne seg i den proksimale utviklingssonen er ikke alltid behagelig. Mange elever velger å forbli i den sonen hvor man klarer seg uten hjelp fordi dette er minst krevende. De elevene som aldri befinner seg i komfortsonen er ofte i panikksonen. Dette er heller ikke et godt sted å være. Man kan se at de tar i bruk ulike strategier for å slippe unna. På den måten kommer de aldri inn i sin utviklingssonen og faget forblir ullent og vanskelig å navigere i. Faget kan også raskt oppleves som kjedelig og lite relevant for eleven dersom skolen ikke utvikler elevens sekundærdiskurs (Kleve/Skar, 2014, s.9).

2.2 Kunnskapsløftet og lesing i samfunnsfag

I LK06 blir lesing i samfunnsfag beskrevet slik;

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 kunnskapstileigning. 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 (LK06, læreplan i samfunnsfag, grunnleggende ferdigheter s.4).

Samfunnsfag er delt inn i fire hovedområder: Utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. De tre siste har forankring i flere ulike fagtradisjoner, med egne fokusområder. De har egne måter å tenke på, vite og kommunisere på. De har ulike kilder og ulike fagtradisjoner. Samfunnsfag er derved et flerfaglig fag, og det betyr også at god leseopplæring må handle om de tre delementenes særpreg. Dette vil føre til ekstra

utfordringer for skolefaget samfunnsfag, fordi det krever tre ulike innfallsvinkler (Hoem og Staurseth, 2014, s. 146). Det fjerde hovedområdet er utforskeren, som kom med revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Intensjonen med utforskeren er å beskrive samfunnsvitenskapelige metoder som kan knyttes til de kunnskapsbaserte målene i de tre andre hoveddelene. Kildekritikk, sammen med drøfting og refleksjonskompetanse, er sentrale deler i dette hovedområdet. Hensikten er å synliggjøre hvordan elevene kan gå inn i rollen som samfunnsforskere og derved få fram det som er særegent ved fagene (Hoem og Staurseth, 2014, s. 146). I 2019 kommer det en revisjon av kjerneelementene i de ulike læreplanene, men fokuset på de grunnleggende ferdighetene og tverrfaglige kompetanser er videreført. Mange samfunnsfaglærere ønsker en revisjon av kjerneelementene velkommen. Faget oppleves som veldig stort med tanke på antall timer det har til rådighet.

Alle hendelser er forankret i tid, sted og samfunnsstrukturer og gjennom å kombinere hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap kan man få en økt forståelse for de ulike delene og hvordan de utfyller hverandre. Koritzinsky (2012, s. 49) deler inn fagene ved å se på de grunnleggende spørsmålene som de tre samfunnsfagene stiller:

- Geografi spør om *hvor finnes og skjer hva, hvorfor og med hvilke virkninger?*
- Historie spør om *når og hvor skjedde hva, hvorfor og med hvilke virkninger?*
- Samfunnsfag spør om *hvilke prosesser og strukturer som virker hvordan og hvorfor?*

Hoem og Staurseth (2014), peker videre på hvordan tverrfaglig kunnskap om geografi og samfunnet i dag vil være et godt grunnlag for historiekompetanse på samme måte som kunnskap om historie og geografi kan gi en økt forståelse for det samfunnet vi ser i dag (Hoem og Staurseth, 2014, s. 147). Ved å jobbe med fagene på denne måten og å legge til rette for de utforskende arbeidsmetodene skissert i utforskeren vil vi nærme oss en samfunnsfaglig literacy (Hoem og Staurseth, 2014, s. 147). Jeg vil komme tilbake til begrepet literacy mot slutten av kapittelet hvor det vil bli behandlet grundigere. Kort oppsummert handler literacy innenfor et fagområde om å ha tilgang til en spesifikk tekstkultur.

I geografi er en opptatt av vekselvirkninger mellom samfunn og natur, feltarbeid kan være naturlig og kildene er ofte kart og statistikk. I historie er en opptatt av drivkrefter,

tankestrømninger som har påvirket samfunn over tid og her vil kilder fra fortiden være sentrale. Et annet aspekt som også er viktig innenfor historie er hvordan historie er fortellinger som ikke kan anses for å være nøytrale (White 2003) og at historie er nettopp det – en historie, med en forfatter som sitter inne med sine fortolkninger av fakta. Aktuelle kilder som blir brukt er både primær og sekundærkilder fra offentlige dokumenter, muntlige historier, dagboksnotater, gjenstander, fotografier, filmer, kunstverk til dokumentarer, tidsskriftartikler, lærebøker og nettsider. I samfunnskunnskap er man opptatt av hvordan samfunn dannes og utvikles, og det er stor plass til aktuelle saker, debatter. Metodene brukt er ofte statistisk materiale, intervjuer og observasjoner (Hoem og Staurseth, 2014, s. 149/50).

Fagene geografi, historie og samfunnsfag er også ulike når det kommer til hvordan de bruker ord og begreper. Historikerne i Shanahan og Shanahans studier (2008) mener det er viktig å legge vekt på bruken av narrative forkortninger, for eksempel *Krystallnatten, den kalde krigen, 400-årsnatten*. Innenfor geografi er det mange begreper man sjeldent bruker i *hverdagsspråket* (Gee, 2000/01) som *erosjon* og *fjellfoldinger*. På samme måte finner vi fagbegrep innenfor samfunnskunnskapen som er nødvendig å forstå for å kunne forklare hvordan for eksempel ulike institusjoner fungerer, eksempelvis *parlamentarisme* og *maktfordelingsprinsippet*.

Som funnene mine vil vise, er kunnskap om språk og begrepsforståelse svært viktig for leseforståelsen. Om vi ikke skjønner hva et begrep betyr kan hele forståelsen bryte sammen, og jo flere ord vi ikke skjønner jo verre blir det. Begrepsforståelse er også sterkt knyttet til motivasjon for å lese. Møter eleven på for mange ukjente ord og uttrykk, mister de raskt sammenhengen og forståelsen (Roe, 2011, s. 56). Dette kan igjen føre til at noen elever pugger faktakunnskap som de senere reproducerer og deretter glemmer. For andre elever kan manglende forståelse føre til at de gir helt opp. Samfunnsfag er et fag der det finnes begreper i overflod som ikke alle elever nødvendigvis kan betydningen av, og det er ikke bare enkle ord, men også mange sammensatte ord. For mange vil disse by på ekstra store utfordringer. *Politikk, kultur, revolusjon, status, offisielt, kulturlandskap, naturlandskap, kulturrevolusjon, framtidsoptimisme* er eksempler på begreper typiske for samfunnsfag som kan hindre forståelse, og som læreren ikke kan ta for gitt at elevene forstår. De siste 10-15 årene har det vært forsket mye på fagbegrepenes betydning. Allikevel vet vi lite om hvordan norske lærere

arbeider med begrepsforståelsen. Nora E. Hesby Mathé viser til flere studier knyttet til språkarbeid i samfunnsfag som Macphee & Whitecotton, 2002; Paquette & Kaufman, 2008; Ciardiello, 2004; Bulgren, Graner og Deshler, 2013; Hairell m.fl., 2011; Vaughn m.fl. 2010, men disse omhandler særlig literacy og vokabular og tar lite for seg begreper (Utdanningsforskning).

Roe (2011) peker videre på at et trekk som kjennetegner fagtekster generelt er nominaliseringer. Nominaliseringer er når verb og adjektiv omdannes til substantiv, for eksempel *å rapportere – rapportering, å argumentere – argumentasjon, å fordømme – ferdom, ærlig – ærlighet*. Nominaliseringer er ofte fagbegreper og hensikten er ofte å gjøre det mulig å uttrykke seg mer presist, formelt og «vitenskapelig». Dette kan føre til at informasjonen kan bli tettpakket i en fagtekst, som igjen kan oppleves som mer krevende og elevene blir mindre utholdende (Roe, 2010, Solheim, 2014, s. 72). Ord som er typiske for en kultur, som for eksempel «ostehøvel» kan by på utfordringer for elever fra en annen kulturell bakgrunn, det samme gjelder metaforer, idiomatiske ord og uttrykk og ordtak (Roe, 2010, Solheim, 2014, s. 72).

2.3 Lesestrategier i samfunnsfag

Det å lese er en sammensatt prosess, og vår lesekompetanse utvikler seg gjennom hele livet i møte med nye tekster. I samfunnsfag møter elevene en rekke ulike tekster de er forventet å lære av. Hvordan lærere og elever jobber med å tilnærme seg disse tekstene, og hvilke lesestrategier de brukte, var noe jeg ønsket å observere i de to klassene jeg fulgte. Årsaken til mitt fokus på lesestrategier er den brede enigheten blant leseforskere om at generell bakgrunnskunnskap, ordkunnskap og begrepskunnskap er avgjørende for utviklingen av lesekompetanse (Roe, i Elstad og Turmo, 2006. s. 68,). Teori knyttet opp til lesestrategier er viktig for å kunne si noe om hva elevene trenger av ferdigheter for å kunne lese for å lære.

Leseopplæringen deles i to, den første og den andre leseopplæringen. Den første leseopplæringen, kort oppsummert, handler om å lære å lese. Lyder skal koples sammen med bokstaver og deretter trekkes sammen til ordbilder. Den første leseopplæringen har som mål å bedre og perfektionere elevens avkodingsferdigheter og øke lesehastigheten. Arbeidet etter den første leseopplæringen, som Roe kaller for den andre leseopplæringen eller den viderekomne leseopplæringen, handler om å utvikle selve forståelsesaspektet ved lesningen

(Roe, i Elstad og Turmo, 2006, s. 68). Den andre leseopplæringen handler derfor om å lese for å lære. For å utvikle dette forståelsesperspektivet trenger elevene et sett av strategier de kan benytte seg av.

Det å inneha en strategi, eller å være en strategisk person, kan defineres som en «*person som forholder seg til en oppgave med en bevisst intensjon og som behersker et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn dersom dette er nødvendig for å løse oppgaven*» (Roe, s. 73, i Elstad og Turmo, 2006).

Å være en strategisk leser vil derfor innebære at man vet det er mange måter å lese på knyttet opp til hva slags type tekst man leser og hva som er formålet med lesingen av teksten. Elever som er strategiske lesere har også flere lesestrategier som de veksler mellom. De vil lese med en bevisst ide om hva de er på jakt etter, hva innholdet gir dem av informasjon gjennom å forholde seg til det aktivt. De er også i stand til å overvåke sin egen leseprosess ved å stille spørsmål underveis, finne ut hvordan deler av teksten henger sammen og skaper en helhet og sammenheng. I tillegg klarer de å visualisere innholdet, oppsummere og vurdere hva de har lest (Roe, s. 73, i Elstad og Turmo, 2006). Læreplanen i samfunnsfag, i kapittelet om grunnleggende ferdigheter, stiller tydelige krav til hva elevene må ha av lesekompetanse for å nå kompetansemålene. Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å utforske, tolke og reflektere over faglige tekster. Videre må elevene kunne lese enkle og tilrettelagte tekster med forståelse og kritisk evne. De må også kunne gjøre egne informasjonssøk, sammenligne informasjon fra ulike kilder og kritisk vurdere deres relevans, troverdighet og formål. Utviklingen av disse leseferdighetene innebærer en gradvis oppøvelse fra tolkning og vurdering til en kritisk kunnskapstilegnelse (LK06, samfunnsfag).

Roe (2006) understreker viktigheten av å ha gode lesestrategier. Hun påpeker at elever som har gode forkunnskaper og er teknisk gode vil ha et dårligere utbytte av lesingen om de ikke har strategier de kan bruke. Motsatt, hevder hun videre, at lesere med svakere avkodingsferdigheter i noen grad kan kompensere for dette gjennom gode lesestrategier (s. 74). Elstad og Turmo (2006, s. 14) kaller dette for læringsstrategier. Om det kalles lese- eller

læringsstrategier er kanskje ikke så viktig. Det som derimot er viktig er at de er knyttet til et skapende tankearbeid og ikke kun reproduserende arbeid.

En velkjent måte å dele inn lesestrategier på er i kategoriene før lesing, under lesing og etter lesing. I før-lesningsfasen tar man utgangspunkt i strategier man bruker før man setter i gang med selve lesingen. Eksempler på før-lesningsstrategier er formålet for lesingen, aktivisering av forkunnskaper om tema, teksttype og forfatteren (s. 75). **BISON**-blikket er en annen førlesningsaktivitet som kan være fornuftig å trene elevene i å bruke. Her tar elevene utgangspunkt i **Bilder**, **Innledning**, **Siste avsnitt**, **Oppsummering** og **NB-ord**, dvs fagspesifikke begreper. På bakgrunn av dette kan elevene danne seg et bilde og hypoteser om hva teksten skal handle om. Har elevene en idé eller en hypotese om hva teksten handler om før de starter å lese, vil de ofte søke å bekrefte eller avkrefte denne hypotesen under lesingen. Elevene vil dermed være mer fokusert på det de skal lese.

Under lesingen kan elevene ta i bruk ulike strategier alt ettersom hva formålet med lesingen er. For å hente fram konkret informasjon knyttet til faktaspørsmål, vil skumlesing og søkelesing være en nyttig strategi. Skumlesing handler om å danne seg et raskt overblikk over tekstens innhold. Når man søkeleser, leter man raskt gjennom teksten etter et konkret svar.

Lærebøkens «husker du» spørsmål er oppgaver mange elever søkeleser for å finne svar på. Er man på jakt etter en dypere forståelse av innholdet, må leseren dybdelese og forta tolkninger underveis. Dette vil være en mer krevende form for lesing enn skumlesing fordi eleven må skape en forbindelse mellom forkunnskaper og informasjonen i teksten. Dette må de gjøre ved å assosiere, sammenligne, tolke, kontrastere, finne analogier og motsetninger for å nevne noe (Roe, i Elstad og Turmo, 2006, s. 76).

Det kan være nødvendig «å lese mellom linjene», forstå narrative forkortninger, ha kjennskap til idiomer, språklig virkemidler og stil i teksten de leser. Det vil videre være nødvendig å lese, gå tilbake i teksten og lese på ny, stoppe opp ved begreper som kan få leseforståelsen til å bryte sammen og stille spørsmål underveis for å sikre at de faktisk forstår det teksten ønsker å formidle.

Etter lesingen er det viktig at elevene jobber aktivt med det de har lest og det finnes mange ulike metoder for å variere og trene elevenes evne til å reflektere over det de har lest. Noen fornuftige strategier kan være å oppsummere, enten i form av stikkord, tankekart, notater, bruk av VØL-skjema¹, eller aktiviteter der elevene hjelper hverandre med å oppsummere, som for eksempel en intervjurunde av typen «finn noen som kan forklare deg...»

Målet med å lære elevene lesestrategier er at de skal innarbeide seg gode strategier de kan bruke på en fleksibel måte. Roe (2010) understreker viktigheten av at det gjøres i tilknytning til lesingen slik at det ikke blir tekniske studiestrategier som ikke integreres med selve lesingen.

2.4 Betydningen av motivasjon og engasjement

Det vi vet om norske elevers leseengasjement og motivasjon har vi fra de store internasjonale undersøkelsene om leseferdighet som PIRLS og PISA. Resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2000 og 2009 viste at norske elever var under gjennomsnittet engasjerte for OECD landene, og at de leste bedre på kortere tekster enn på lengre og mer komplekse tekster. Roe (2010), konkluderte med at norske elever er mindre utholdende lesere i møte med krevende tekster (Solheim, 2014, s. 72).

Fokus på ulike lesestrategier har økt i norsk skole de senere årene, men sentrale forskere på feltet hevder at dersom ikke elevene har vilje og motivasjon til å lære hjelper det ikke med fokus på ulike lese – og læringsstrategier. Grunnmuren i læringsarbeidet må altså ligge i å skape en motivasjon og et engasjement (Solheim, 2014, s. 74).

Tolkning og analyser av for eksempel nasjonale prøver i lesing vil kunne si noe om hvor gode leseferdigheter elevene har. Allikevel er det ikke alltid sånn at elever med gode leseferdigheter opplever å mestre og å forstå et fag. Både Roe og Guthrie peker på at motivasjonsarbeid og undervisning av lesestrategier må gå hånd i hånd. Om ikke elevene er motiverte for å lese kan lesestrategiene i verste fall kun bli tekniske øvelser som elevene ikke forstår overføringsverdien av (Roe, 2010, s. 39). Ser ikke eleven nytten av å lese, er det vanskelig å konsentrere seg om innholdet og da hjelper det ikke å ha gode, tekniske leseferdigheter.

¹ Skjema som er delt i tre. VET allerede, ØNSKER å lære, har LÆRT. Kan brukes i alle tre lesefasene.

Hva innebærer det å være motivert? Tradisjonelt så forbindes ordet motivasjon med noe som er positivt, noe som fører til at man har lyst å gjøre noe. Det er lettere å stå opp klokka fem om morgenen om man skal rekke et fly til «Syden» enn om man skal på skolen. Oxford og Shearin (Solheim, 2014, s. 74) definerer seks sentrale faktorer som påvirker elevenes motivasjon i læringssituasjonen.

- Positive holdninger til læring.
- Troen på om man vil lykkes eller mislykkes.
- Klare mål for hva som skal læres og hvorfor det skal læres.
- Egen deltagelse i læringsprosessen.
- Støtte fra læreren og fra andre elever.
- Personlige erfaringer og kunnskaper.

Motivasjonen fører til engasjement, men det er ikke nødvendigvis kun leseglede og leselyst som fører til et engasjement. I sine masterstudier så fant Johansen (2016) at aktivisering av forhåndskunnskap ikke hadde noen signifikant innvirkning på motivasjonen og lysten til å lese hos elevene. Dette funnet gir en indikasjon på at engasjement og motivasjon består av mange ulike faktorer som Oxford og Shearin peker på ovenfor, og ikke minst, at det er faktorer som læreren må være oppmerksom på og jobbe aktivt med.

John Guthrie er en anerkjent forsker på feltet og kanskje en av dem som sterkest forbindes med begrepene *engasjert lesing* og *engasjerte lesere*. I tillegg definerer han inn motivasjon og engasjement som relaterte, men to distinkte begreper. Lesemotivasjon knyttes til individets mål og forventninger rundt det å lese en bestemt tekst, mens engasjert lesning defineres som en bestemt måte å lese teksten på (Solheim, 2014, s.74). Wolters (2003) hevder at motivasjon er grunnleggende for utholdenhet når teksten er kognitivt krevende. Guthrie, Wigfield and You (2012) argumenterer videre at selv om motivasjon er en nødvendig faktor er den allikevel ikke tilstrekkelig. Eleven må også ha kunnskap om hvordan det er lurt å lese for å forstå innholdet i teksten. Guthrie (2012) peker på fire faktorer som er sentrale for å bli en engasjert leser. For det første må de ha kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå. Dette innebærer å ta i bruk forkunnskaper om tema, stille spørsmål til tekstens innhold, oppsummere og overvåke sin egen

forståelse. Det andre kjennetegnet er motivasjon. Den engasjerte leser har lyst til å lære og har tiltro til egne evner og leseferdigheter. I tillegg er de utholdende når lesestoffet er vanskelig. Det tredje kjennetegnet ved engasjerte lesere er at de er kunnskapsdrevne, dvs at de evner å knytte nytt lærestoff opp til det de allerede kan fra før. Det fjerde kjennetegnet, ifølge Guthrie, er at de er sosialt interaktive i læringsprosessen. De vet hvordan de skal bruke medelever og lærer i læringsprosessen (Guthrie, Wigfield and You, 2012). Som vi ser så er både Oxford, Shearin og Guthrie enige om at motivasjon og engasjement er nødvendig, men det er ikke slik at eleven må finne det selv. Det kan jobbes aktivt med å skape engasjement og motivasjon hos elevene. Dette er kanskje særlig viktig på ungdomstrinnet. Dette er en periode av livet hvor mange elever opplever det er mange konkurrerende og motstridene behov, ønsker og interesser. Lesing kan raskt falle langt ned på prioriteringslisten.

2.5 Literacy

Vi har sett at lesing i samfunnsfag skiller seg fra annen type lesing og i tillegg består samfunnsfag igjen av tre ulike fagdisipliner som hver har sine språklige kjennetegn. Kunnskapsløftet har blitt omtalt som en literacy-reform og det har vært et økende fokus på betydningen av å utvikle et fagspråk knyttet til fagets språklige premisser. Hva er det som kjennetegner fagspråket i de ulike fagene? Literacyforskningen har blitt sentral for forståelsen av lesekompetansen i fagene. Gjennom å bruke lesestrategier, og å vektlegge fagbegrepene innenfor de tre fagdisiplinene i samfunnsfag, vil man kunne nærme seg en fagliteracy. Utviklingen av en fagliteracy mener jeg vil kunne hjelpe elevene å mestre samfunnsfag.

Hva er så literacy? Generell del av læreplanen Kunnskapsløftet, s. 2, starter med denne formuleringen;

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsløftet, 2006, s. 2)

Det å kunne lese handler om å ha tilgang til en tekst på flere nivåer og det handler om å komme inn i teksten, og å kunne gjøre noe selvstendig med den (Skaftun, Solheim og Uppstad, 2014, s. 16).

Om vi bruker denne innfallsvinkelen til lesing så handler lesing plutselig om mye mer enn bare det å kunne avkode lydbilder, trekke sammen lyder til ord og ord til setninger. UNESCO definerer begrepet literacy på følgende måte;

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

UNESCOS definisjon harmonerer godt med ambisjonene det norske samfunnet har for sine elever. Det er også UNESCOS definisjon av begrepet som ligger til grunn for min bruk av begrepet i denne oppgaven. Jeg vil også bruke Olsons definisjon av begrepet literacy;

To be literate it is not enough to know the words; one must learn how to participate in the discourse of some textual community. And that implies knowing which texts are important, how they are to be read and interpreted, and how they are to be applied in talk and action (Olson, 1994, s.273).

Olsons definisjon av literacy viser at det bærer med seg flere betydninger. Det er derfor mange som mener det er hensiktsmessig å skille mellom ulike former for literacy som allikevel henger sammen: Elementær, kritisk, fagspesifikk og new literacy. Den elementære literacy-kompetansen starter ikke i det øyeblikket et barn lærer seg å lese eller skrive. De erfaringene et barn har med seg av språk og tekster de første leveårene er svært viktig for den videre utviklingen. Språklæringen som foregår fra barnet er født til det starter på skolen er det som går under betegnelsen tidlig literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 24). Som nevnt tidligere i oppgaven, viser studier at tidlig literacy også kan ha betydning for hvor godt de klarer seg i møte med skolens språk. Kritisk literacy handler om å kunne forholde seg kritisk til ulike tekster og det de formidler. Å kunne møte tekster med motstand og kritikk for å få fram hvordan sannheter defineres og hvem som definerer sannheten er viktig innenfor kritisk literacy. I skolesammenheng blir kritisk literacy ofte satt i sammenheng med Paulo Freires arbeider og ideen om at skolen skal fremme en kritisk bevissthet (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Fagspesifikk literacy er knyttet til de ulike fagenes særtrekk og deres ulike måter å bruke språk på. Derfor kan

fagspesifikk literacy kort oppsummeres som den kunnskapen og de ferdighetene man må ha for å kunne mestre tekster innenfor en bestemt fagdisiplin (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). Forskere innenfor New Literacy studies er opptatt av, kort oppsummert, hvordan tekster oppstår i sosiale kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 32). I denne oppgaven er det hovedsakelig fagspesifikk literacy jeg har konsentrert meg om.

Det er ikke nok å bare kunne ordene og å lese teksten, man må også kunne vurdere den tekstlige kulturen som ligger bak, hva som anses som verdifullt og mindre verdifullt, hva som regnes for å være en god eller mindre god tolkning. Atle Skaftun peker også på noe av det samme, og han hevder at uenighet rundt hva det er som skal vektlegges innenfor skole og utdanning vil være en naturlig følge (Skaftun et al, 2014). Han henviser videre til to ytterpunkter pekt på av Brian Street, hvor det ene ytterpunktet er det han kaller den autonome forståelsen og den andre er den ideologiske forståelsen av begrepet. Den første betrakter lesing og literacy som noe elevene har i større eller mindre grad. Den andre forståelsen peker på at det er noen måter å bruke tekster på som er mer verdifulle enn andre, og at ulike grupper i samfunnet vil vurdere samme tekstpraksis ulikt (Skaftun et al, 2014). Dersom det er slik at literacy er et gode ikke alle har like lett tilgang til, vil det utfordre tankesettet om at alle har de samme mulighetene bare de kommer inn skoledøren. Lykkes du ikke i skolen har du kun deg selv å skylde.

Shanahan & Shanahan (2008), peker på at det finnes en fagspesifikk literacy som ikke kan ignoreres. Alle fag har sine særtrekk som sier noe om hvordan vi tilegner oss, organiserer og formidler faglig kunnskap. Her kommer det fagspesifikke språket inn. De peker på at de begrepene man bruker innenfor det Gee kaller for primærdiskursen (Gee, 2000-2001), ikke nødvendigvis har den samme overføringsverdien innenfor fagspråket i faget (Shanahan & Shanahan 2008).

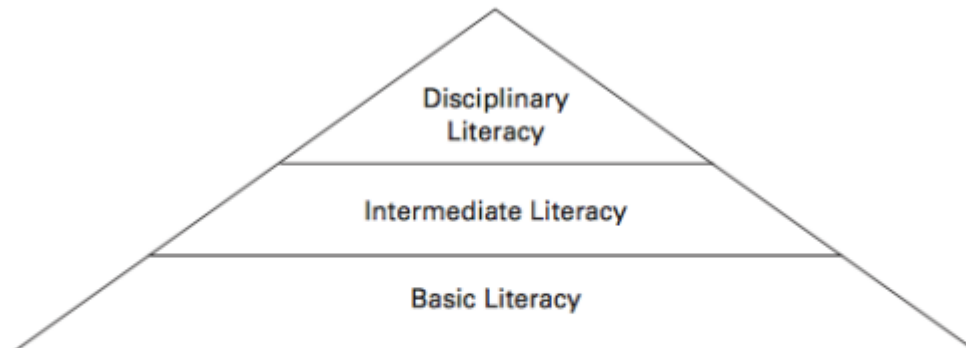
Under ser vi en modell som Shanahan og Shanahan har utviklet. Det nederste nivået i pyramiden er det de kaller for grunnleggende literacy. Denne danner grunnlaget for de to neste nivåene og den beskriver ferdigheter som avkoding av lydbilder og kunnskap om høyfrekvente ord som danner grunnlaget for alle former for lesing. Det neste nivået, kaller Shanahan og

Shanahan for en mellomliggende literacy. Dette er en literacy ferdighet som kan knyttes til det Gee kaller for hverdagspråket. Allmenne forståelsesstrategier og vanlige ord. Det øverste nivået i pyramiden er fagspesifikk literacy. På dette nivået finner vi språk som er knyttet til spesielle fagdisipliner som for eksempel historie, naturfag, matematikk og litteratur. Det kan også være fagspråk knyttet til fagdisipliner som for eksempel jus og medisin. Profesjoner innenfor ulike industrier som for eksempel forsvarsindustrien, shipping-industrien, finanssektoren og olje - og gass – industrien har også sine fagspråk.

Denne pyramidemodellen viser hvordan de tre nivåene bygger på hverandre. Først oppnår man en grunnleggende literacy som deretter utvikles til en allmenn literacy. De to laveste nivåene i pyramiden er nødvendig for å kunne nå øverste nivå, som er en spesialisering i et bestemt fagspråk.

Modell 1:

FIGURE 1 *The Increasing Specialization of Literacy Development*



Basic Literacy: Literacy skills such as decoding and knowledge of high-frequency words that underlie virtually all reading tasks.

Intermediate Literacy: Literacy skills common to many tasks, including generic comprehension strategies, common word meanings, and basic fluency.

Disciplinary Literacy: Literacy skills specialized to history, science, mathematics, literature, or other subject matter.

Shanahan og Shanahans studier fra 2008, som tok utgangspunkt i tre ulike fag, matematikk, naturfag og historie, viser at tilnærmingen til lesingen handlet mye om fagets egenart og det

som var typisk for faget. De tre faglærerne forholdt seg til fagtekstene i sitt fag på ulike måter. Læreren i naturvitenskap tilnærmet seg tekstene i naturfag gjennom å fokusere på faktainformasjon og å organisere informasjonen. Historielæreren var opptatt av hvordan man skulle lese ulike kilder og hvem som var forfatteren. De var opptatt av historie som fortelling og de la vekt på at historie ikke kunne fortelles nøytralt. Matematikklæreren var opptatt av begrepsforståelsen «Math reading requires a precision of meaning, and each word must be understood specifically in service to that particular meaning» (Shanahan & Shanahan, 2008).

Faglige literacy, som er det øverste nivået i Shanahan & Shanahans pyramidemodell, er dermed vesentlig for studentenes lesing i faget, og den hviler på de to nederste nivåene. Studiene viser at det holder ikke med kun basic literacy for å kunne lese effektivt i de ulike fagene. Ulik tekstkultur gir altså ulike lese måter som Hoem og Staurseth (2014, s. 149) påpeker.

Hvis vi ser på kompetansemålene i for eksempel historie etter 10- trinn, vil vi se et utpreget faglig språk med begreper og kategorier som er forankret i historie som vitenskapsfag (Skaftun et al, 2014. s. 24):» *Gjere greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg*». Krefter betyr her noe annet i denne sammenhengen enn krefter i fysikken og skolens naturfag, og ideer refererer til filosofihistorien mer enn til enkeltpersoners plutselige påfunn eller smarte ideer argumenterer Skaftun videre. Begrepene innenfor det historisk faglige, dvs sekundærdiskursen er annerledes enn bruken av de samme begrepene innenfor primærdiskursen eller hverdagspråket. Konsekvenser uttrykt gjennom formuleringen «førte til» eller det «å gjøre greie for» og «å drøfte» er også abstraksjoner ikke alle elever vet hva er. Det blir derfor viktig å føre elevene inn i skolespråket, dersom de skal mestre, og forstå det særegne ved faget historie. Gjennom å arbeide med begreper og det språket som kjennetegner historiefaget så kan man hjelpe elevene å utvikle en begrepsmessig tenkning gjennom å aktivisere det de allerede kan om språk. Man kan kanskje forstå dette ved å bruke Vygotskijs betraktninger om språk. Han sier at «*Vitenskapelige begreper vokser nedover med hjelp av spontane begreper, spontane begreper vokser oppover med hjelp av vitenskapelige begreper*» (Vygotskij, 2001. s 171. Skaftun et al, 2004. s. 25). Med andre ord kan vi si det kan settes søkelys på sammenhengen mellom de dagligdagse begrepene og hvordan disse brukes i en

vitenskapelig sammenheng. Om vi forstår dette i lys av det Kleve og Skaar (2014, s. 9) kaller for metaspråk så handler det om at fagene har språklige forutsetninger og diskurser som er en viktig forutsetning for å forstå hva faget handler om. I klasserommet er dette gjenkjennbart, dersom lærer forstår at det er dette det handler om. Jeg tror, dessverre, mange lærere ikke er bevisste hvor viktig det er at språkopplæring går hånd i hånd med den faglige opplæringen. Det å forstå hva elevene strever med, og hvordan man skal kunne støtte dem i forståelsen av faget gjennom å ta utgangspunkt i det språket de har og det språket de møter. Det er i dette skjæringspunktet denne teorien blir viktig, og er årsaken til at jeg har valgt akkurat denne teorien.

Literacy handler altså om en tilgang til det tekstlige, til det vi tenker er tekstens innhold og det kulturelle fellesskapet som teksten hører hjemme i. Det betyr at vi kan snakke om en faglig literacy (Skaftun et al, 2014, s. 26). Det handler også om å la eleven få tilgang til dette og her blir læreren den medierende faktoren, den som kan hjelpe elevene til å endre elevenes skjema, for å bruke Piagets begrep, og metatenkningen som Vygotskij er opptatt av.

2.6 Oppsummering

Lesing er å ha tilgang til en tekst på flere nivåer og det handler om å komme inn i teksten og å gjøre noe selvstendig med den. For å oppfylle samfunnsfagets mandat om å skape demokratiske medborgere som aktivt kan delta i og påvirke samfunnet må de forstå hva det er de leser. Å utvikle lesing som en grunnleggende ferdighet blir derfor svært viktig, ikke bare for enkeltindividet, men for samfunnet som en helhet. Elevene kommer inn i skolen med ulikt utgangspunkt. Noen mestrer skolens språk i større grad enn andre fordi de har ulik bakgrunn sosialt, kulturelt og økonomisk og er sosialisert inn i ulikt språk. For å utligne disse sosiale skillelinjene må skolen gi alle tilgang til det samme språket. Elevene må ha tilgang til gode lesestrategier og det må være en bevisst begrepsopplæring knyttet til det særegne ved samfunnsfag. Gjennom å legge til rette for motivasjon og engasjement kan utholdenhet til krevende tekster økes. Gjennom utvikling av en faglitteracy ved å aktivt ta i bruk ulike lesestrategier kan elevene rustes til å mestre faget bedre.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive nærmere hva som ligger til grunn for mitt valg av forskningsmetode. Jeg vil beskrive hele forskningsprosessen og relatere relevant teori opp imot det arbeidet jeg har gjennomført. Avslutningsvis vil jeg også si noe om forskerrollen og etiske problemstillinger.

3.1 Valg av metode

Metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 217). Det blir altså viktig å vite hva det er man skal undersøke og hvordan før man begynner analysen. I undersøkelser der spørsmålet er *hvorfor* i større grad enn *hvor mange*, vil det være naturlig å velge en kvalitativ metode over en kvantitativ metode. Mitt formål med studien har vært utforskende. Jeg har ønsket å finne ut av hvordan lærere jobber med lesing og hvordan de forholder seg til lesing som et verktøy elevene trenger for å kunne lære i samfunnsfag. For å finne noen svar på dette har jeg kombinert de kvalitative metodene observasjon sammen med semistrukturert intervju av to samfunnsfaglærere og seks elever. Jeg har også sett på, og analysert, elevenes resultater på nasjonale prøver i lesing, og dette er en kvantitativ tilnærming. Studien samlet blir en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data, men hovedvekten av analysen tar utgangspunkt i de kvalitative dataene. De kvantitative dataene er hovedsakelig et supplement.

3.2 Observasjon

Liv Vedeler (2000, s. 9) definerer observasjon som en systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden som vi sanser og opplever. Det påpekes videre at observasjon er noe mer enn bare en innsamling av data. Vi må også reflektere og finne en mening i den informasjonen vi mottar, og det vil innebære en systematisering og fortolkning av observasjonene vi gjør. I tillegg vil formålet med observasjonen være viktig. Innenfor pedagogisk forskning og utviklingsarbeid vil hensikten med observasjoner være å få kunnskap og innsikt i skolesituasjonen. Vedeler (2000, s. 9) påpeker videre at metoden som er valgt spiller en viktig rolle. Observasjon, som forskningsmetode, fordrer en bestemt bruk slik at andre forskere kan undersøke og gå etter i sømmene argument, data og resonnement (Vedeler, 2000, s. 10-11). Dette er kjent som intersubjektivitet.

I denne studien var det primære ønske å være en fullstendig uavhengig observatør, men for å være det må man være mer eller mindre skjult, og det var verken etisk rett eller gjennomførbart på noen måte. Jeg inntok derfor en deltagende observatørrolle. Jeg var fullt synlig i klasserommet og elevene visste godt hvorfor jeg var der. Hovedsakelig så satt jeg helt rolig nederst i klasserommet, der jeg hadde god oversikt over det som skjedde, og registrerte det som foregikk i klasserommet ved hjelp av et observasjonsskjema (Vedlegg 1). Dersom elevene jobbet sammen eller individuelt med oppgaver satt i gang av lærer, gikk jeg noen ganger rundt i klassen og så på det de gjorde og småpratet litt med elevene om det de tenkte knyttet til oppgaven. Allikevel var ønsket mitt å være en mest mulig uavhengig observatør. Lærerne var vanligvis ikke opptatt av meg, men dersom elevene jobbet selvstendig ønsket de noen ganger å snakke med meg. De ville da gjerne diskutere lesing og arbeidsmetoder. Jeg var i disse situasjonene så lyttende som mulig og lot i størst mulig grad lærerne stå for snakkingen. Jeg var forsiktig med hva jeg sa om observasjonen min fordi jeg ikke ønsket å påvirke dem. Begge lærere var erfarne i det å bli observert og trygge i sin rolleutøvelse. Jeg opplevde ikke at de få samtale som ble initiert endret hvordan de bedrev undervisning.

3.3 Intervju

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju som metode. Som en uerfaren forsker har jeg vært svært opptatt av å forberede meg godt til intervjuene jeg skulle gjennomføre. Da jeg leste introduksjonskapittelet til Kvale & Brinkman (2015), bet jeg meg merke i et avsnitt på s. 34.

Siden forskningsintervjuet ligger så tett opp til dagliglivets samtaler, er det lett å slutte at det er lett å gjennomføre. Dette er en illusjon. [...] en uerfaren forsker kan få en god ide. Få tak i en lydopptager, gå ut og finne noen intervjupersoner og begynne å stille dem spørsmål. [...] Sannsynligheten for at spontane intervjuundersøkelser skal gi informasjon av verdi, er ikke særlig stor. Mest sannsynlig er det at vanlige oppfatninger og fordommer reproduseres. Ny og betydelig kunnskap om et emne vil neppe fremkomme (Kvale & Brinkman, 2015, s. 34).

Jeg startet derfor ut med å ha mange metodologiske spørsmål. Hvor mange intervjupersoner burde jeg ha? Burde jeg ha en intervjuguide? Skulle informantene se spørsmålene før intervjuet? Hvor mange spørsmål burde jeg stille? Når burde jeg intervju informantene – på begynnelsen, på slutten eller underveis?

I denne prosessen lærte jeg mye. Kanskje det aller viktigste jeg lærte, var at i kvalitativ forskning er det få standardregler og prosedyrer som er allmenne (Kvale & Brinkman, 2015, s. 35). Likevel var det viktig for meg å ha noen retningslinjer slik at jeg kunne sikre så godt som mulig å finne svar på det jeg ønsket å finne svar på.

Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide for lærerne og en intervjuguide for elevene (vedlegg 2 og 3) basert på observasjonsnotatene mine og den teorien jeg mente var hensiktsmessig. Denne intervjuguiden lot jeg informantene få tilgang til dersom de ønsket det. En av elevene ønsket å se spørsmålene før intervjuet begynte, de andre ønsket det ikke. Jeg opplevde, i alle intervjusituasjonene, at intervjuet utviklet seg slik at det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden, og at rekkefølgen på spørsmålene varierte mye. I forkant av intervjuene med lærerne hadde jeg gjennomført prøveintervjuer for å sikre at spørsmålene ga mening. Jeg valgte å intervju elevene midt i observasjonsperioden. De hadde da blitt fortrolige med å se meg i klasserommet og det var ingen spørsmål i intervjuet som kunne forstyrre mine observasjoner i klasserommet. Lærerne valgte jeg å intervju etter at observasjonsperioden var over slik at ikke spørsmålene mine skulle påvirke deres metodiske valg.

Jeg brukte Kvale og Brinkmans (2015) syv stadier for intervjuundersøkelse: Tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (s. 137). Fordi tema for min undersøkelse er hvordan lærere jobber med lesing, falt valget ned på en kvalitativ studie med relativt få informanter. Til sist ble allikevel studien supplert med kvantitative data, fordi jeg også har sett på elevens leseresultater på nasjonal prøve i lesing.

Under selve intervjuet brukte jeg forskjellige intervju spørsmål. Det var naturlig å starte med introduksjonsspørsmål og underveis vekslet jeg mellom oppfølgingsspørsmål, mer spesifiserende spørsmål, strukturerende spørsmål når informanten mistet retning på tema i svarene sine og taushet. Gjennom intervjuene med elevene og transkriberingen av dette materialet lærte jeg en viktig lekse i det å faktisk ikke alltid si noe med en gang informanten stoppet å snakke.

I transkriberingen av intervjuene har jeg valgt å skrive ned ordrett slik informanten sa det. Jeg valgte dette fordi jeg ønsket å beholde nyansene i svarene. Ved å omformulere i en kortere form kan man miste tolkningsnyanser som er viktige. Kvale og Brinkman (2015, s.210) påpeker nettopp dette poenget i spørsmålet om hvor detaljert en transkripsjon bør være. Det informanten sier, kan tolkes på ulike måter. Hvordan informasjonen er gjengitt kan ha en betydning for hvilken tolkning man til slutt velger å falle ned på.

For å sikre at jeg hadde transkribert så nøyaktig som mulig hørte jeg på intervjuopptaket flere ganger. Der det var nødvendig gjorde jeg endringer. Jeg hadde heldigvis lydopptak av god kvalitet og alle informantene mine snakket tydelig, så det lettet arbeidet med å transkribere så reliabelt som mulig.

Kvale og Brinkman (2015, s.212) hevder at det å vurdere gyldigheten til intervjutranskripsjonen er en adskillig mer komplisert prosess enn å vurdere dens pålitelighet. De henviser til Poland (2003) som hevdet at transkripsjoner også er sosiale konstruksjoner. Da jeg skulle starte transkripsjonene av mine egne intervjuer, hadde jeg dette i tankene da jeg vurderte hvordan jeg skulle transkribere. For meg ble det viktig å transkribere på en slik måte at meningene til intervjupersonene syntes samtidig som nyansene i svarene kom tydelig fram.

Analyse betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkman, 2015, s. 219). Kvalitative analyser kan gjøres underveis eller etter observasjon. Data kan organiseres og analyseres ut i fra forhåndsbestemte kategorier eller man kan foreta en induktiv analyse der kategoriene kommer fram etter hvert (Vedeler, 2000, s. 84). Jeg har valgt å kategorisere i forkant av observasjonene og deretter analysere det jeg har funnet. De forhåndsbestemte kategoriene stemte ikke alltid like godt. Jeg måtte derfor foreta noen endringer underveis i prosessen.

Kategoriene jeg valgte å analysere materialet mitt ut i fra ledet meg videre til å klassifisere observasjonene i tre ulike strategier; aktiviseringsstrategier, strategier brukt underveis i lesingen og strategier som involverer skriving. Jeg valgte å samle kategoriene fra observasjonsskjema inn i disse tre strategiene slik at fokuset mot lesing som grunnleggende ferdighet ikke skulle forsvinne for meg. Det er mange aktiviteter som foregår i et klasserom, og det kan være lett å bli avledet. I tillegg kan det argumenteres for at det som skjer av undervisningsaktiviteter i et

klasserom handler om minst en av disse gruppene med strategier, da elevene og læreren alltid jobbet med en form for aktivitet/strategi innenfor det tema de holdt på med.

3.4 Utvalg

Skolen jeg observerte er en 1-10 skole i Oslo. Det er cirka 610 elever totalt på skolen og på ungdomstrinnet i underkant av 200 elever. Det er tre paralleller på ungdomstrinnet med cirka 20 elever i hver klasse. Skolen er en baseskole med mange åpne løsninger og utradisjonell form på klasserommene. Lærerne, som var mine informanter, var begge norsk- og samfunnfagslærere. De var også kontaktlærer for sin klasse. 8-trinns læreren var utdannet ved Universitet i Oslo med master i norsk og 60 studiepoeng i historie. Han har PPU fra ILS og har undervist siden 2011. 9-trinns læreren har også sin utdanning fra UIO med fagene norsk, tysk og historie, og han har master i historie. Han har undervist siden 2007.

Da jeg tok kontakt med skolen og presenterte mitt prosjekt, var avdelingsleder for ungdomstrinnet svært positiv fordi lesing som grunnleggende ferdighet var noe de hadde fokus på, og var opptatte av. Videre er de opptatt av dialogbasert læring, og en time i uken er en ekstratime øremerket til læringsdialog. Fellestid, satt av til pedagogisk utviklingsarbeid for lærerne, er gitt til elevene for å støtte arbeidet i selvregulering og kompetanse til å utvikle læringsarbeidet sammen med lærer.

Skolens pedagogiske profil er delt inn i tre områder;

1. Høye ambisjoner med fokus på menneskesyn, samfunnssyn og læringssyn gjennom det unike ved hvert enkelt menneske og et behov for læring.
2. Tilpasset undervisning hvor opplæringen skal legges til rette for hvert enkelt barns forutsetninger. De organiserer undervisningen i klasse, storgrupper, smågrupper, stasjonsundervisning og mestringsgrupper. Mestringsgruppene er delt inn etter faglig nivå.
3. De fire T'ene som står for trivsel, trygghet, tilhørighet og tilpasset undervisning (hentet fra skolens hjemmeside).

Skolen ligger i et område av Oslo som er sosioøkonomisk ressurssterk. Det er høye gjennomsnittslønninger og høyt utdanningsnivå på foreldrene. Skolen har gode resultater på både nasjonale prøver og til eksamen. Ved gjennomføring av nasjonale prøver forteller skolen at de fritar ingen elever. Lærerne ved skolen er høyt utdannede, og er kvalifiserte pedagoger. Miljøet er etnisk homogent med få innvandrere, og klassene har noe færre elever i klassen enn gjennomsnittet i Oslo.

På begge trinnene var samfunnsfag berammet til to 60-minutters økter i uken og jeg observerte i to måneder. Jeg kunne ikke observere alle timene i denne perioden fordi noen falt bort til andre aktiviteter og 9-trinns læreren hadde dessuten studenter fra ILS i en time i uken i tre uker. Totalt har jeg observert sju klokketimer på 8-trinn og fem klokketimer på 9-trinn. I begge klasser var det historie som var fagdisiplinen. Tema på 8-trinn var den amerikanske uavhengighetskampen og den franske revolusjonen. På 9-trinn var tema imperialisme og deretter første verdenskrig. Læreboken som ble benyttet var *Underveis historie* fra Gyldendal Forlag.

En betegnelse som brukes i observasjonsforskning er strategisk eller hensiktsmessig utvalg. To nøkkelspørsmål er å bestemme hvem som skal være med i undersøkelsen og på hvilket grunnlag de skal være med. Logikken bak hvem som skal være med i en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse er vanligvis ulik. Tilfeldig utvalg, som er vanlig i kvantitativ forskning, er ikke like hensiktsmessig i en kvalitativ studie. I et kvalitativt design vil det være hensiktsmessig å velge de som kan gi deg mest mulig informasjon om det du undersøker fordi formålet som oftest er å komme tettere på de personene som utvalget består av (Vedeler, 2000, s. 75). Grimen, (2000, s. 196) peker på noen viktige eksempler på utvalgsproblemer som den kvalitative forskeren står overfor. Det er viktig å være klar over at ulike aktører innenfor den organisasjonen du studerer vil ha ulike perspektiver. Dette var en viktig grunn til at jeg også valgte å intervjuere elever, selv om studien var rettet mot lærere. Også valg av sted og tid kan påvirke utvalget ditt og en samfunnsforsker kan aldri ta for gitt at rom og tid er homogent, dvs at stedet der du foretar observasjonene dine eller tidspunktet du gjør det på kan spille en rolle. Dette er viktig å være klar over slik at man kan ha et kritisk blikk inn i studien og kunne vurdere dens troverdighet (Grimen, 2000, s. 197).

I min undersøkelse, er formålet å komme nært innpå lærere på ungdomstrinnet for å se hvordan de arbeider med lesestrategier i samfunnsfag. Fordi tiden var begrenset, valgte jeg å konsentrere meg om to lærere på to ulike trinn og med to ulike klasser. Selv om det primært er lærerne som er mitt fokus, ønsket jeg å høre elevstemmene også. Jeg intervjuet derfor tre elever i hver klasse, til sammen seks elever. Jeg intervjuet to elever som er faglig «sterke», to elever som er faglig «middels sterke» og to elever som er faglig «svake». Dette valget tok jeg fordi tidligere forskning viser at elevenes tilnærming til det tekstlige og grad av faglig måloppnåelse ofte henger sammen (Kleve, Penne, Skar, 2014). Jeg ønsket også å intervjuer både gutter og jenter. Lærer plukket ut elever som hadde resultater som lå fra under middels til over middels og definerte inn svak, mellomsterk og sterk som et uttrykk for under middels måloppnåelse, middels måloppnåelse og over middels måloppnåelse. Til tross for at begrepene «sterke» og «svake» elever er problematiske, og at man kan diskutere i hvilken grad tallkarakterer er et godt måleinstrument på hvor flinke elevene er, så forteller karakterer noe om hvor god uttelling elevene har i samfunnsfag. Ved å se på lesenivå på den nasjonale prøven, kan man danne seg et bilde av hvilket utgangspunkt elevene kan ha for faglig mestring.

Som nevnt ovenfor er begrepet «sterke» og «svake» elever problematisk å definere. Hvilken mening er det som ligger i en slik klassifisering av elever? Bruken av begrepet blant lærere, politikere, i skoleforskning og i media knyttes oftest til elever som ikke lykkes så godt faglig, målt i karakterer. Barnas egenskaper måles etter hvor godt de passer inn i skolen de går på (Utdanningsnytt, 2003). Psykologiprofessorene Gopnik, Meltzoff og Kuhl i boken "Den lille, store forskeren" (2014) mener dette begrepet er begrensende og respektløst og bør avskaffes. Videre hevder de at ved å klassifisere barna inn i «sterk» og «svak», så vil dette begrense evnen til å se de mulighetene et barn har og gi dem det de trenger slik at de kan oppleve mestring (Utdanningsnytt, 2003). Kanskje det ikke nødvendigvis er barnet som er «skolesvakt», men skolen som er svak på å gi oppgaver de mestrer?

I en slik sammenheng vil det å klassifisere elevene inn som «sterk» eller «svak» falle på sin egen urimelighet. Det er heller snakk om barn som mestrer eller ikke mestrer skolekoden og skolespråket. Vi vet også at det er barn som har alle forutsetninger for å lykkes, som ikke gjør det, fordi det er andre forstyrrende faktorer som fjerner deres fokus fra skole. Det kan være alt

fra vanskelige hjemmeforhold, psykiske problemer, mobbing av medelever til overgangen fra barn til tenåring. På bakgrunn av dette valgte jeg å se på elevens leseresultater på nasjonal prøve. Var det slik at de som scoret høyt på leseprøvene også fikk de beste karakterene?

Jeg hadde et ønske om å observere på en skole hvor lesing er et fokusområde, og jeg var heldig som fikk et positivt svar fra den første skolen jeg tok kontakt med. Jeg ser at andre typer av skoler også kunne vært interessante å undersøke, basert på kriterier som for eksempel etnisk mangfold eller hvordan lærere som har fremmedspråklige elever arbeider med lesing, men oppgavens omfang- og tidsbegrensninger gjorde at jeg måtte ta et valg. En sammenligning av hvordan skoler med etnisk homogene elever og skoler med etnisk heterogenitet arbeider med lesing får bli et annet prosjekt.

3.5 Validitet

Validiteten referer til troverdigheten og sannhetsgehalten i de data man har samlet inn. Dette innebærer at man må ta stilling til hva man må gjøre for at de dataene man innhenter og konklusjonen man trekker, ikke skal kunne tilskrives fordommer og manglende kompetanse hos observatøren (Vedeler, 2000, s. 106).

Feil kan oppstå flere steder underveis i prosessen. Utvalget kan være lite representativt, informantene kan endre adferd fordi de blir observert, observatøren kan misoppfatte eller ikke få med seg viktig informasjon i observasjonssituasjonen, observatøren kan ha en bias, dvs være forutinntatt med tanke på hva det er man observerer (Vedeler, 2000, s. 107-108).

For å bedre validiteten i mine undersøkelser så foretok jeg en data/kildetriangulering der jeg kombinerte både observasjoner, intervju og leseresultater fra nasjonale prøver i lesing.

Triangulering er en metode der man tester en informasjonskilde med en annen (Vedeler, 2000, s 119). I mitt tilfelle testet jeg observasjonene, som informasjonskilde, med intervju av elever og lærere for å øke validiteten på min studie. Jeg så også på resultatene til elevene på de nasjonale prøvene i lesing. Dette var svært nyttig for det avdekket noen interessante funn knyttet til lærernes oppfatning av elevenes utvikling i lesing.

Dersom jeg ikke hadde brukt triangulering for å teste observasjonsdataene mine er jeg redd konklusjonene mine kunne ha blitt feilaktig gjennom det at de ville vært for snevre. Det var lite å observere i klasserommet vedrørende min problemstilling, men gjennom intervju, med både elever og lærere, viste det seg at det var en bevissthet rundt lesestrategier hos både lærere og elever. I tillegg så jeg at elevenes utvikling i lesekompetanse fra 8-9 trinn, målt i leseprøven, ikke var så positive som 9-trinns læreren tolket det til.

Observatørbias og observatøreffekt kan være andre trusler mot validiteten. Observatørbias er systematiske feil som skyldes observatørens holdninger, og det er viktig at man som observatør har øynene åpne for kilder til egen bias (Vedeler, 2000, s. 110). Jeg hadde en oppfatning i utgangspunktet om at det kanskje ikke ville være så mye å observere, og at lærerne kanskje ville være mer opptatt av å formidle «pensum» enn å jobbe med lesestrategier. Jeg hadde allikevel et håp om at dette ikke skulle stemme fordi jeg observerte ved en skole som identifiserer seg som en skole som er opptatt av lesing. Ved å være klar over denne «biasen» hos meg selv, kunne jeg fokusere på å legge den til side og forsøke å observere så nøytralt som overhodet mulig. Jeg opplevde at det var verdifullt for min observasjon at jeg tok et oppgjør med forutinntatte holdninger, og at dette kan føre til at mine observasjoner blir mer troverdige.

Observatøreffekt er i hvilken grad og på hvilken måte observatøren virker inn på den som blir observert, og om dette kan føre til en adferd som ikke gir representative data (Vedeler, 2000, s. 109). Elevene i begge klassene var vant til å ha mange voksenpersoner utover lærer i klasserommet fra assistenter til lærerstudenter, og ingen av elevene var opptatt av at jeg var i klasserommet. Det var også liten samhandling mellom meg og dem. Jeg opplevde derfor at jeg var ganske usynlig der jeg satt bakerst i klasserommet. Også lærerne som ble observert virket ubesværet av min tilstedeværelse. 8-trinns læreren hadde vært med på tidligere observasjonsforskning som innbefattet videofilming, så han var trygg i sin rolle i klasserommet. Den andre læreren virket også ubesværet av å bli observert og det var ingenting i oppleggene deres som vitnet om at de forsøkte å legge til rette for tema i min oppgave. Jeg var i timene i nesten to måneder så etter hvert ble vi ganske godt kjent og jeg ble en del av klasserommet.

Gjennom å bruke et observasjonsskjema (vedlegg 3) så registrerte jeg observasjonene så strukturert som mulig. Kategoriene passet ikke alltid like godt så jeg måtte gjøre endringer underveis slik at jeg ikke behøvde å katalogisere veldig ulike observasjoner i samme kategori.

Det å være en uerfaren observatør og intervjuer er det ikke så godt å gjøre noe med. På ett tidspunkt må man begynne å samle erfaring for å bli erfaren. Det jeg allikevel gjorde for å forsøke å veie opp noe for min uerfarenhet var å gjennomføre testintervjuer slik at jeg kunne gjøre nødvendige endringer før jeg snakket med informantene mine. Gjennom det å være strukturert og ha et tydelig mål for hva som skulle observeres, fikk jeg en god støtte til å holde oppmerksomheten mot tema.

3.6 Overførbarhet

Kvalitative forskningsopplegg reiser noen problemer. I følge Grimen (2000, s. 202) er de hovedsakelig av metodologisk art. Han peker på hvordan kvalitativ forskning har et relativt stort spillerom for forskerens bruk av dømmekraft og vurderingsevne. Overførbarhet handler i stor grad om statistisk generalisering. Kvalitative studier kan vanligvis ikke reproduseres direkte. Svaret på om mine funn kan generaliseres til å gjelde alle klasserom, alle elever og alle lærere er at det kan det ikke. Jeg har gjort et dypdykk i to klasser og formålet er eksplorerende mer enn å kunne si noe generelt om hvordan lærere jobber med lesing. Gjennom å jobbe kvalitativt har jeg gått i dybden og ikke i bredden. Den kvalitative tilnærmingen er verdifull, fordi den kan svare på andre spørsmål enn en kvantitativ undersøkelse. I min studie var spørsmålet om lærerne arbeidet med lesestrategier og hvordan de faktisk gjorde det.

Gjennom å ha så omfattende beskrivelser som mulig på studien kan man undersøke det samme på andre skoler og med andre lærere og elever og på den måten finne lignende situasjoner. Om resultatene ville bli de samme er derimot ikke sikkert, og i så måte kan man ikke generalisere på bakgrunn av mine funn. Det man derimot kan gjøre er å fortsette undersøkelsene og si noe om hvordan det kunne være. Et annet aspekt som støtter oppunder validiteten i min oppgave er at funnene mine er gjenkjennbare fra annen forskning på samme tema. Dette betyr at studien min har en intersubjektivitet som gjør funnene mine valide. Kvantitative studier skal være overførbare, og selv om dette i noe grad også har blitt et trekk som har fått en økende

oppmerksomhet innen kvalitativ forskning, er det ikke statistisk representativitet som er poenget med en kvalitativ studie (Grimen, 2000, s. 202). Jeg har observert det jeg har observert og kan kun si noe om det jeg har sett. I tillegg forteller jeg om noe som allerede er fortolket, nevnt innledningsvis. Dette er viktig å huske på når man foretar kvalitative studier fordi det er en svakhet.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet knyttet til det forskeren har funnet og tolket. Det kan ikke være for store gap mellom forskerens datamateriale og det helhetsbilde han forsøker å beskrive. Hvis man ikke får deler av datamateriale til å passe må det kunne begrunnes. Dersom det blir for mange deler som ikke passer bør man stille noen kritiske spørsmål rundt det man har gjort (Grimen 2000, s. 203).

Da jeg intervjuet lærerne og elevene så svarte de ofte på noen av spørsmålene gjennom andre spørsmål. Jeg valgte allikevel å stille spørsmålene senere for å se om jeg fikk de samme svarene, i tillegg benyttet jeg meg av datatriangulering/kildetriangulering som nevnt tidligere.

3.8 Etiske refleksjoner

Etikk handler om verdisyn og generelle prinsipper for hva man bør gjøre. Forskningsetikk handler derfor både om forskningsmessig vederheftighet, og om forskerens forhold til deltagerne i observasjonsstudier. Aspekter knyttet til forskningens pålitelighet vil være:

- Å tenke gjennom om fokus for undersøkelsen er etisk forsvarlig og ærlig.
- Redelig behandling av data og å unngå konklusjoner det ikke er grunnlag for i data.

Forskerens forhold til deltagerne skal være preget av redelighet, respekt, åpenhet, respekt for privatliv samt rettferdighet og fravær av fysisk og psykisk stress (Vedeler, 2000, s. 56-57).

Selv om min studie primært var rettet mot lærerne, involverte observasjonene og intervjuene også elevene. Ungdommene var alle under 16 år gamle, og det var derfor ekstra viktig å ivareta elevenes rett til å bestemme om de ønsket å delta eller ikke, selv om foreldrene hadde gitt sitt samtykke på deres vegne.

Jeg utarbeidet et informasjon- og samtykkeskjema som ble distribuert til de foresatte der det sto litt om formålet for studien og hva slags type informasjon som ville bli innhentet (Vedlegg 4).

Videre ble studien meldt inn til NSD og godkjent (Vedlegg 5).

Jeg informerte elevene i klassen og forklarte min rolle i klasserommet. Ingen av elevene utrykte noen skepsis til at jeg skulle være der og ingen reservert seg mot å bli intervjuet, hverken elevene eller deres foresatte. Før intervjuene startet med de seks elevene som læreren hadde plukket ut, var jeg nøye med å forklare at det var helt frivillig å bli intervjuet. De kunne trekke seg når som helst fra intervjuet uten at det ville føre til noen reaksjoner fra hverken meg eller lærer. Videre informerte jeg nøye om at jeg ikke var på jakt etter bestemte svar, og at det de svarte var konfidensielle opplysninger som ikke lærer eller andre de kjente ville få vite noe om. Jeg forklarte hvorfor jeg tok dem opp på lydbånd, og hvordan jeg ville behandle dette lydbåndet underveis og etter at studien var avsluttet. Jeg forklarte også at de vil være helt anonyme, da hverken deres navn, navn på lærer, navn på skole eller klasse vil bli opplyst. Jeg samlet ikke inn personopplysninger utover hva de scoret på nasjonale prøver i lesing i 2016 og 2017.

Også samtykke ble innhentet fra lærerne i studien, og vi hadde en åpen kommunikasjon dersom det var situasjoner som inntraff der min tilstedeværelse ikke passet så godt. Min tilstedeværelse ble bare forhindret av en slik situasjon en gang i løpet av perioden. Det var en sak som gjaldt hele skolen.

4.0 Funn og analyse

Jeg startet denne studien med spørsmålet: *Hvordan jobber lærere med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, fordi jeg er nysgjerrig på hvordan det jobbes med lesestrategier i det norske klasserommet. Lesing som en grunnleggende ferdighet er et viktig mål i LK06, og er ytterligere forsterket med revisjonen av Kunnskapsløftet. Jeg håpet at ved å få lov å observere en skole som kaller seg en «leseskole», som er opptatt av lesing som grunnleggende ferdighet, og som jobber bevisst med det, at jeg skulle få se mye spennende. Jeg hadde et håp om at jeg skulle få se hvordan samfunnsfaglærere aktivt vektla lesestrategier og utviklet elevenes forståelse av det særegne ved samfunnsfag.

I dette kapittelet vil jeg beskrive hva jeg så i «mine» to klasserom og jeg har valgt å analysere etter hvert som jeg redegjør for funnene mine.

4.1 Observasjon

Jeg har samlet kategoriene for observasjon under sju hovedpunkter. Disse hovedpunktene vil danne strukturen for avsnittene. Alle disse punktene, med unntak av det siste, er viktige læringsstrategier som forskere mener er viktig for å skape en sekundærdiskurs. Den siste kategorien i observasjonen min er knyttet opp til forskning som viser hvor viktig det er å ha en velutviklet skoleidentitet. Denne kategorien danner på mange måter et slags grunnlag for de andre kategoriene. Jeg vil, innenfor hver kategori, først presentere funnene mine, deretter vil jeg analysere og drøfte funnene i lys av teorien.

1. Arbeid med lesestrategier.
2. Arbeid med forkunnskap.
3. Modellering.
4. Dialogbasert undervisning.
5. Arbeid med begreper og arbeid med fagets egenart.
6. Arbeid med læringsmål og vurdering.
7. Læringsaktiviteter og arbeid med elevrollen.

4.1.1 arbeid med lesestrategier

Lesestrategier er aktiviteter elevene kan benytte seg før, under og etter lesingen for å bevisstgjøre eleven på hva de skal lese, Leser og har lest. Gjennom å ha et stort, og variert forråd av gode strategier, vil elevene i større grad være i stand til å overvåke sin egen lesing og korrigere forståelsen underveis i leseprosessen. Det finnes en mengde ulike lesestrategier som kan tas i bruk. Vanlige lesestrategier som benyttes før lesingen begynner, handler om å forberede lesing og aktivisere forkunnskap. Dette punktet behandles i neste underpunkt. Noen eksempler på før-lesningsaktiviteter er BISON-blikk², «hvem skal ut»³, quiz i grupper, fleip eller fakta. Aktiviteter elevene kan benytte seg av under lesing, kan være individuelle aktiviteter som ulike former for notattekniikk eller det kan være aktiviteter knyttet opp til medelevene der de skal hjelpe hverandre med å forstå. Hva slags formål lesingen har og om de skal lese og tolke, eller lese og finne informasjon, vil være viktig informasjon til elevene under leseprosessen. Begrepsinnlæring er også en viktig strategi under lesing. Dette kommer jeg også tilbake til i et eget punkt. Strategier elevene kan benytte seg av etter lesingen kan være skriftlig eller muntlig oppsummeringer. Målet vil være å kunne oppsummere og tolke innholdet de nettopp har lest. De ulike aktivitetene kan brukes i flere av de ulike fasene, men da med en ulik innfallsvinkel.

8.trinn

Det ble observert syv ulike lesestrategier i observasjonsperioden; Skumlesing⁴, dybdelesing⁵ gjennom å lese høyt for hverandre, VØL-skjema⁶, notattagning og Bison-blikk.

Den første timen startet de med BISON-blikket på kapittelet om den franske revolusjon. Deretter fikk elevene beskjed om å skumlese kapittelet for å finne noe om hvordan styreformen i Frankrike var før revolusjonen. I den andre timen ble de bedt om å lese høyt for hverandre, og deretter oppsummere med egne ord hva som var årsaker til revolusjonen. I den tredje timen så de på en tabell. Deretter leste de PowerPoint-presentasjoner læreren brukte i forelesninger.

² B – bilder/illustrasjoner I – ingress/innledning S – slutt/sammendrag/siste avsnitt O – overskrifter N – NB- ord = BISON

³ Oppgaven er å finne ut hva som passer sammen/ikke passer sammen.

⁴ Lese rask gjennom teksten

⁵ Lese med mål om å forstå og tolke

⁶ VØL-skjema. Tredelt skjema hvor elevene fyller inn hva de VET, ØNSKER å lære, har LÆRT.

Jeg observerte også søkelesing⁷ i de fleste timer der det var en oppgave som skulle besvares. Lærer ba aldri elevene om å benytte denne lesestrategien, allikevel så det ut som om elevene ofte benyttet seg av denne strategien. I den første timen jeg observerte ba lærer elevene om å skumlese kapittelet og deretter dybdelese det. Det så ut som de fleste søkeleste mer enn de skumleste med tanke på hvordan de gikk fra lærebok til notatbok og tilbake til lærebok igjen. Jeg observerte ingen elever som dybdeleste. Ved dybdelesing kan man forvente at elevene i lengre perioder er konsentrert om teksten. Dette er ingen sikker observasjon, elevene kan ha dybdelest mindre deler av teksten og deretter brukt strategier som oppsummering underveis. Lærer har fokus på hva som skal være formålet med lesingen før elevene får gå i gang med leseaktiviteten.

De tekstene som ble lest i perioden var det som sto om den franske revolusjon i læreboken. De leste en tabell som viste fordelingen mellom stendene i Frankrike. Deretter leste de PowerPoint-presentasjoner i forelesningsform. Elevene ble bedt om å ta notater fra forelesning, bruke VØL-skjema, og se på PowerPoint med fokus på årsak/virkning. De så også et utdrag fra en dokumentar om den franske revolusjonen som de ble bedt om å ta notater til. Da de jobbet med tabellen var lærer opptatt av hva de ser, hva tabellen forteller dem og hvordan en slik tabell kan brukes til å forklare samfunnet. Det er lærer som tolker tabellen, elevene deltar ikke i denne redegjørelsen.

Lærer brukte lesestrategiene skumlesing og dybdelesing bevisst. De gangene der det ble lest tekst, minnet lærer elevene på disse to strategiene. Det var vanskelig å observere om elevene brukte noen av disse strategiene, og eventuelt hvilken de brukte. Læringsaktivitetene i timene var oppgaver der de skulle finne ut av eller gjøre rede for. Disse aktivitetene forutsetter ikke at elevene må dybdelese. Bare en oppgave krevde at de skulle sette informasjon i sammenheng, og denne i denne oppgaven ville dybdelesing være en fornuftig lesestrategi. Jeg kan, allikevel, ikke si noe om hva elevene valgte fordi jeg ikke kunne se det under observasjonene.

⁷ Leser med det mål å finne spesifikk informasjon.

9.trinn

Det ble observert to lesestrategier som lærer ba elevene benytte, og det var skumlesing og dybdelesing. Jeg gjorde ingen observasjoner av at elevene dybdeleste, men jeg observerte at de skumleste og søkeleste i forbindelse med en oppgave knyttet til imperialismen. Det var få anledninger der elevene ble bedt om å lese. Av de fem timene jeg observerte ble fire benyttet til forelesning. Det ble ikke observert noen systematikk i lesestrategibruk.

Innenfor skolen har det blitt mer og mer vanlig å snakke om den selvregulerte eleven. Dette innebærer at vi kan gå utover hverdagen vår og tenke på et metanivå. Denne metakognitive bevisstheten innebærer at vi må overvåke oss selv og fortløpende vurdere dem (Roe, 2011, s. 45). Metakognitiv strategibruk krever at eleven har lært hvilke ulike lesestrategier som finnes, hvilken som vil fungere best i den aktuelle situasjonen eleven befinner seg i som leser (Roe, 2011, s. 45, Bråten og Samuelstuen 2004). Gode lesere tilegner seg etter hvert flere forskjellige lesestrategier som de kan ta i bruk alt ettersom hva som er målet med lesingen. Klarer de å avpasse lesehastigheten? Søker de aktivt å finne ut av fagspesifikke begreper? Kan de dybdelese der det er nødvendig? Klarer de å vurdere der det er passende å søkelese? Har de evnen til å definere hva som er formålet med lesingen, stoppe opp og lese om igjen der det glapp? Gode lesere kan skille mellom å lese for «glede» eller om de skal lese for å lære, og gode lesere har gode lesestrategier.

I intervjuene med elevene så kom det raskt fram at lesing var noe elevene primært forbandt med skjønnlitteratur. Spørsmålet jeg stilte dem var: «Liker du å lese?» Det lå ingen føringer fra meg til elevene om hva slags type lesing jeg tenkte på. De svarte derfor spontant og knyttet lesingen opp til det de måtte tenke, det var da skjønnlitteratur og norskfaget. Om de likte å lese eller ikke, varierte. De elevene som hadde dårligst leseresultater på den nasjonale prøven, svarte negativt på spørsmålet. De opplevde lesing som slitsomt. De som hadde middels til høye leseresultater varierte i svarene sine, men felles for dem var at de på ett tidspunkt hadde vært glad i å lese. Et par var det fremdeles, mens noen likte det ikke lenger.

Dette sier en av elevene på 8. trinn som liker å lese:

E: Jeg elsker egentlig det å lese.

I: Du elsker å lese?

E: Jeg leser hele tiden om kvelden, sånn [...]kanskje fra sånn kvart på ti til, hva blir det da? Halv elleve og så hvis jeg ikke får sove fra sånn elleve til halv tolv og sånn.

I: Så det er du glad i?

E: Ja. Også leser jeg noen ganger etter skolen og sånn.

I: Ok, hva er det du leser da?

E: Eh, da leser jeg egentlig litt forskjellig. Nå har jeg ingen bøker å lese så... fordi jeg har lest ut alle hjemme, så... ja... nå leser jeg en engelsk bok, men nå de siste ukene har jeg egentlig lest en sånn krim, en sånn Clue-serie, og så...ja...det er det. Og så har jeg likt å lese litt sånn forskjellig egentlig.

I: Ja. Har du noen favorittbok?

E: Den jeg har likt mest som jeg har lest er en sånn serie som heter Spirit Animals.

I: Ok. Riktig, og det er fantasy?

E: Ja

I:..., så du liker fantasysjangeren?

E: Mm...

I: Så bra. Leser dere mye her på skolen?

E: Jaaa..., egentlig, eller ikke sånn der koseleseing, mer sånn der kunnskap.

I: Ok, så det er en litt annen type lesing her på skolen enn den du gjør hjemme på kvelden?

E: Ja

I: Så leser dere skjønnlitteratur, altså romaner og noveller her på skolen?

E: Nei, egentlig ikke, sånn fagartikler holdt jeg på å si

I: Fagartikler ja, mm riktig. Så, er det andre ting dere leser enn fagartikler?

E: Tror....jo, vi har lest i norsken, sånne historier.

I: Ja, men i samfunnsfag da?

E: Har vi egentlig bare lest i historieboka, i samfunnsfagsboka, tror jeg

Lærebokens oppgaver og hvordan disse er utformet vil også ha en betydning for elevenes valg av lesestrategier (Skjelbred, 2009, s. 283). Inviterer oppgavene til bruk av ulike lesestrategier eller er de hovedsakelig konsentrert til en type kunnskap som for eksempel informasjonsinnhenting? Skjelbred konkluderer i sin artikkel at det ofte er innhenting av faktakunnskap det fokuseres mest på og at det er denne lesekompetansen elevene er best på (Skjelbred, 2009, s.286). Lesing i faget samfunnsfag handlet mye om å innhente informasjon og opplysning.

Oppgavene elevene fikk støtter oppunder det Skjelbred (2009) konkluderer med. På 8-trinn var det bare en oppgave som krevde dybdelesing. På 9-trinn var det svært få oppgaver totalt da de fleste timene var organisert som en forelesning.

Den samme eleven på 8. trinn ser ikke på lesing i samfunnsfag som annet enn å innhente opplysninger han skal lære. Han er opptatt av at han skal lære det han leser, men har ingen bevissthet rundt hvordan han leser:

E: Jeg leser egentlig bare for å lære.

I: Du leser for å lære ja.

E: Ja. Eller jeg tror egentlig jeg leser på samme måte

I: Du leser på samme måte, men målet ditt er å lære?

E: Ja, leser for å få det inn i hodet, [...]

I intervjuet med lærerne om de bruker lesestrategier og hvordan de jobber med disse, er lærerne enig med hverandre. Begge sier de er opptatt av lesestrategier. Det var spesielt skumlesing og dybdelesing de var opptatt av. Læreren som underviste 8.trinn, nevnte også spesielt BISON-blikk på kapittelet og VØL-skjema, som strategier han brukte aktivt for å starte

en leseøkt. På spørsmål om hvilke strategier han bruker, så mener han at det kommer an på teksten, og at han forsøker å variere, men han sliter med å finne eksempler: «[...] jeg vet ikke om jeg klarer å sette fingeren på sånne konkrete lesestrategier som jeg bruker, men alt er jo tilpasset hva elevene skal gjøre og hva fokuset på hvordan vi skal variere og tilnærme seg tekstene er jo alltid tilstede». Han nevner tre strategier: Notatskriving, sammendrag av kapittelet og nøkkelord som noe de jobber bevisst med.

Han forteller videre at han ønsker elevene skal bli selvregulerte, og at lesestrategier er viktig for å oppnå dette. «oi, der leste jeg et avsnitt jeg ikke fikk med meg noe særlig av, da må jeg tilbake å lese om igjen sånn at jeg skjønner hva det handler om.» Det er dit vi ønsker elevene skal komme så tidlig som mulig...» Til tross for at det er et fokus på dette, mener han at det er fort gjort å glemme å be elevene ta i bruk de ulike lesestrategiene som finnes: «Det er ikke alltid man minner dem på det, jeg kan sikkert være mye flinkere til å minne meg selv på å si «ok, hva kan være lurt, hvordan bør dere tilnærme dere denne teksten?»».

9. trinnslæreren holdt kurs for elevene i lesestrategier et par ganger i året, og ellers oppfordret han til bruk av disse i læringsøktene, selv om han mente det var lett å glemme det. «Jeg prøver å gjøre dette [minne dem på det] så ofte som mulig, jeg skal ikke overdrive, det hender nok jeg glemmer det, men jeg prøver nesten alltid å dukke innom dette ... det gjør jeg.»

Som vi ser av svarene så har begge lærere et forhold til noen lesestrategier, og de ønsker at elevene skal ta dem i bruk, men de innarbeides ikke bevisst hos elevene. Roe (2011), understreker, som nevnt i teorikapittelet, viktigheten av at dette arbeidet gjøres i tilknytning til lesingen slik at det ikke blir tekniske studiestrategier som ikke integreres med selve lesearbeidet. Elevene bekrefter også langt på vei dette inntrykket.

De hadde alle sammen en varierende grad av bevissthet knyttet opp mot ulike lesestrategier, men alle sammen hadde et forhold til strategiene skumlesing, søkelesing og dybdelesing. Den formen for lesing som de benyttet seg mest av var søkelesing og da gjerne fordi det var knyttet opp til konkrete oppgaver som de skulle gjøre i etterkant av lesingen. De hadde alle hørt om BISON og brukte det noe, men bare dersom læreren ba om det.

På spørsmål om læreren viste dem ulike måter å lese på var de usikre alle sammen. De mente at lærer kunne si «*skumles denne teksten og svar på spørsmål*» eller «*dybdeles etter at du har skumlest først*», men de savnet alle sammen eksempler og en nærmere forklaring på hva de faktisk skulle gjøre. Jeg vil komme tilbake til dette i punktet 4.2.4 som omhandler modellering.

Den «svakeste» leseren på 8. trinn ga uttrykk for at hun opplevde lesing som svært krevende, og ofte ikke forsto det hun leste. Hun fikk hjelp hjemme til å pugge til prøver, så hun synes «*hun klarte seg ok allikevel*». Den sterkeste leseren på 8. trinn ga uttrykk for at han forsto det meste av det han leste og at han tenkte dybdelesing ville være den mest hensiktsmessige lese måten dersom han skulle forstå og huske, men han innrømmet at han sjeldent gjorde det fordi det tar for lang tid. På skolen, derimot, gjorde han det han får beskjed om å gjøre.

Den «sterkeste» eleven på 9. trinn var ikke så glad i å lese lenger, men hun hadde vært det som yngre. Hun skilte mer bevisst på hensikten for lesingen, og forskjellen mellom skumlesing og dybdelesing. Hun brukte skumlesing som en metode for å skaffe seg oversikt over tema før hun gikk nærmere inn i teksten:

I: Hva er forskjellen på skumlesing og dybdelesing?

E: Eeehhhh... hvis jeg skumleser så leser jeg fort igjennom, bare ser gjennom teksten. Hvis jeg dybdeleser så får jeg litt mer med meg når jeg leser nøye. Får med meg, på en måte, helheten.

I: Hva tenker du er poenget med å skille på de to måtene å lese på?

E: Eehhh... det er vel for å få en bedre forståelse av teksten.

I: Så når du skumleser, hvorfor gjør du det tenker du?

E: For å få med seg på en måte..., kjapt..., hva teksten handler om, på en måte få et bilde av hva det handler om.

Elevene hadde en bevissthet rundt noen lesestrategier som søkelesing, skumlesing og dybdelesing og alle jeg snakket med mente de dybdeleste mest, men, som påpekt tidligere, ut ifra det jeg observerte i klasserommet av aktiviteter så handlet det i hovedsak om å innhente faktainformasjon. I den sammenhengen vil det være mest hensiktsmessig å søkelese, fordi du er på jakt etter konkret informasjon som et årstall, et navn eller en årsak til en hendelse.

Læringsaktivitetene i klasserommet besto hovedsakelig av forelesning og notatting. Det å ta notater er en viktig strategi under leseøkten, men det var i liten grad knyttet til lesing, og i stor grad knyttet til lærers formidling av lærestoffet. Det var også variasjon blant elevene om de faktisk tok notater. Flere skrev mye under forelesningene, mens andre satt helt stille. Om disse lyttet, for deretter å oppsummere skriftlig, eller om de hadde falt av, er vanskelig å si noe sikkert om.

Jeg er usikker på i hvor stor grad elevene bevisst kunne regulere og overvåke sin egen lesing. Den ene eleven på 8. trinn, som scoret på nivå fem på den nasjonale leseprøven og i så måte har gode leseforutsetninger, sa at når han leser skjønnlitteratur kan han se «bilder i hodet» knyttet til det han leste og at det hjalp han med å huske. Han hadde aldri tenkt over at han kunne bruke den samme strategien når han leste fag, for eksempel historie, men mente at det kunne kanskje fungere like godt der.

E: ja, leser for å få det inn i hodet, men liksom når jeg leser hjemme, så bare leser jeg for å hygge meg og liksom lage bilder inni hodet og det gjør jeg ikke når jeg leser fakta, hvis du skjønner?

I: Ok, du lager ingen bilder inne i hodet når du leser fakta?

E: Ikke så mye..., ikke like mye.

I: Ikke like mye, nei, for det er lettere å leve seg inn i romanen enn å leve seg inn i faktaene? Hvorfor tror du det er sånn da?

E: Fordi, eeh, jeg tror det er sånn fordi at i historie så, eller i en historie, så skriver de om hva som skjer, liksom «han gikk over det grønne gresset» og da er det lett å se en person som går over et grønt gress.

E: Mens... mens når det står at det er 169 stortingsrepresentanter liksom, da er det liksom vanskeligere... da ser jeg egentlig ikke for meg det. Da tar jeg mer, da prøver jeg heller å se for meg ordene sånn at jeg husker ordene bedre. Det blir liksom vanskeligere å vite nøyaktig antall på representantene når man bare lager et bilde av representantene. Det er lettere å se for seg hvor mange det er om man ser tallet, det nøyaktige tallet.

I: Mm, men hvis du hadde brukt den samme teknikken da du for eksempel leste om kvinnetoget til Versailles?

E: Mm

I: Og ser for deg dette toget av mange mennesker marsjerende opp til slottet. Sånn som du gjør om du leser om noen som går over en grønn eng. Tror du det hadde utgjort noen forskjell på hvor godt du husket det eller tror du ikke det hadde hatt noen effekt?

E: Kanskje [smiler]

I: Dette har du egentlig svart litt på, det neste spørsmålet mitt om du leser forskjellig om du leser en roman enn om du leser noe i historie, men kan du si litt mer om det? Kan du si noe om hvordan du leser en roman?

E: Da..., eeh, jeg vet egentlig ikke... Da prøver jeg ikke å lære meg det jeg leser.

E: Da bare leser jeg.

I: Da bare leser du, koser deg?

E: Ja

I: Husker du noen ganger det du leser av romanen?

E: Ja, jeg tror faktisk det bilde i hodet fungerer ganske bra (smiler). Jeg husker egentlig de der romanene der ganske godt... (ler)

Begge lærere mente de var opptatte av lesestrategier, men de var også åpne på at de kanskje ikke brukte så mange ulike strategier utover å bevisstgjøre hva formålet med lesingen skulle være, dybdelesing og skumlesing. De var også usikre på i hvor stor grad elevene deres faktisk benyttet seg av strategier, og de hadde ikke læringsaktiviteter som oppfordret til en særlig bruk av ulike strategier. Det var tydelig at lærerne ønsket å gi elevene sine gode lesestrategier, men at de kanskje så på denne jobben som noe som kom i tillegg til «pensum» og derfor i mindre grad ble prioritert fordi tiden i klasserommet ikke strakk til. Begge ga uttrykk for at det er et «stort» fag og at det var vanskelig å komme gjennom alle kompetansemålene og derfor ble det mye forelesning hvor de holdt regien på hva som ble «lært» bort.

Det er mye forskning på lesestrategier som støtter oppunder konklusjonen om at det er liten effekt av å arbeide med lesestrategier slik disse lærerne gjør. Bråten (2004) peker på at å undervise i de forståelsesstrategiene som gode lesere bruker, som for eksempel lage en hypotese om hva teksten skal handle om basert på overskrifter, biler etc., stille spørsmål til teksten underveis, stoppe opp og oppklare problemer, danne seg visuelle forestillinger av innholdet og oppsummere hovedinnholdet, viser seg og være effektive tiltak for å bedre leseforståelsen til elevene. Videre mener han det er svært viktig at denne undervisningen strekker seg over et lengre tidsrom og at modellering, gjennom at lærer forklarer og viser nøye, må være tilstede før elevene skal gjøre dette på egenhånd. Jeg tenker at det kanskje er den siste biten som volder mange lærere problemer. I stedet for at det jobbes med lesestrategier integrert i undervisningen så lages det «kurs» i strategibruk og elevene blir kastet ut i bruken av disse alene. Å ta i bruk ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen, overvåke forståelsen av det man leser, øke ordforråd, stoppe opp og tenke gjennom hva man har lest, skrive oppsummeringsnotater er alle aktiviteter som er arbeidskrevende og, ikke minst, tidkrevende. Dersom ikke elevene får aktiviteter som trener dem i å ta i bruk ulike lesestrategier og vurdere hvilke som er mest hensiktsmessige knyttet opp til hva det er de skal lære, er det fare for at lesestrategiene kun blir tekniske øvelser som elevene ikke tar i bruk (Roe 2011, s. 39).

4.1.2 Aktivisering av forkunnskaper.

Å aktivisere forkunnskaper handler om å få tak i det hver enkelt elev tror de kan om tema, og det handler om å få tak i summen av kunnskap i en klasse i forkant av et nytt tema for å bevisstgjøre elevene på hva de kan, hva de har av hypoteser og hva de ikke vet så mye om. Tanken er også at dette kan stimulere til en nysgjerrighet rundt tema, og bidra til økt motivasjon for det læringsarbeidet som kommer.

8.trinn, tema den franske revolusjon.

Etter å ha arbeidet med den amerikanske frigjøringskampen, starter elevene med den franske revolusjon som tema. De har arbeidet med demokrati som styreform under stortingsvalget 2017 og lærer kommuniserer at han ønsker at elevene skal ta i bruk det de har lært i denne perioden. Han starter med å fokusere på hva de avsluttet med sist time som var demokrati som styreform. Deretter starter han dem med å skrive et brev til en franskmann under den franske revolusjon.

Brevet skal inneholde informasjon om demokratisk styreform og eleven skal overbevise franskmannen om hvorfor de bør gå bort fra eneveldig konge og over til et folkestyre. Målet med denne oppgaven var å aktivisere elevenes forkunnskap knyttet til demokrati som styreform, og å finne ut av hva slags styresystem de hadde i Frankrike i tidsperioden revolusjonen fant sted. Brevet skulle leveres inn til vurdering hvor de fikk tilbakemelding på måloppnåelse.

Den påfølgende timen starter lærer igjen med å oppsummere hva de holdt på med sist og elevene blir bedt om å hente fram den kunnskapen de fikk i forrige økt, men denne timen er det ingen aktiviseringsoppgave eller samhandling mellom lærer og elever om hva de kan eller ikke kan.

De neste to undervisningøktene er lærer igjen opptatt av å aktivisere forkunnskap, og han gjør det gjennom å bruke et VØL-skjema som de skal fylle ut. Elevene jobber individuelt med dette skjema. Det er ingen dialog mellom elevene eller mellom elevene og lærer med tanke på hvilke forkunnskaper de måtte sitte inne med. I så måte vet ikke lærer egentlig hva elevene kan eller ikke kan om tema. Elevene får heller ikke bekreftet eller avkreftet om de er på rett spor.

De to siste timene er det ikke noe fokus på forkunnskaper eller noen oppgaver knyttet til dette, hverken individuelt, i læringspar eller i plenum.

Det er tydelig at lærer forventer at elevene skal aktivisere sine forkunnskaper fordi han sier til elevene at det er viktig. I de timene der han ber elevene om å ta i bruk det de kan, sier han ingenting om hvordan det skal gjøres. Dette fører til at mange elever ikke gjør noe, og blir sittende passive, til lærer igjen tar ansvar for undervisningen. I de øktene hvor lærer bruker VØL-skjema er det stor variasjon mellom elevene. Noen skriver mye i skjemaet sitt, noen skriver litt og et par elever produserer ingen informasjon i det hele tatt. I den andre økten hvor det benyttes VØL-skjema blir elevene bedt om å sammenligne skjemaene med læringspartner, men det blir ikke gjort noe i fellesskap med lærer og elever.

9. trinn imperialism og første verdenskrig

Elevene jobbet med to hovedtema i perioden jeg observerte: *Imperialisme og første verdenskrig*. En av undervisningøktene ble benyttet til å forberede en ekskursjon til Stortinget.

Da de jobbet med imperialism observerte jeg ingen oppgaver som aktiviserte en forkunnskap om tema. De startet timene med å oppsummere hva de snakket om sist. På den måten ble det arbeidet med tema, men det ble ikke aktivisert forkunnskaper i sammenheng med nye læringsmål.

Da de jobbet med tema *første verdenskrig*, var lærer opptatt av at de skulle ta i bruk den kunnskapen de hadde om imperialismen og sette det i sammenheng med første verdenskrig. Det ble også aktivisert forkunnskaper på det nye tema gjennom spørsmål fra lærer. Dette var det lærer spurte om: «Hva har dere hørt om første verdenskrig»? «Hva tenker dere på når jeg sier 1. VK»? Det ble ikke gitt tid til å tenke i forkant av svarene hverken individuell tid eller tid i læringspar/grupper.

Det er to elever som er aktive i denne fasen. En gutt spør om Stalin har noe med 1. VK å gjøre, en annen nevner skyttergravskrig og slaget ved Somme. Da lærer videre spør om de vet hvem som var med i krigen, kommer elevene med Russland, Storbritannia, Frankrike, Tyskland og Italia, totalt var fem elever aktive. Videre blir de spurt om de vet hvem som er i allianse med hverandre og elevene tipper. En elev spør videre om ikke USA var en part også.

Da de jobber med forberedelse til ekskursjon til Stortinget, repeterer lærer for elevene det han mener er sentralt for besøket og minner elevene på at de har jobbet med dette tidligere. Elevene selv gjør ikke noe aktivt og selvstendig arbeid med å hente fram det de eventuelt kan.

Roy-Petter Kjekstad Johansen har, i sin masteroppgave fra 2014, gjort interessante funn knyttet til aktivisering av forkunnskaper og hvordan dette påvirker leseforståelsen. Han konkluderer med at lærere «bør gjøre nøye vurderinger og bevisste valg med hensyn til hvordan de kontekstualiserer tekster i klasserommet» (Johansen, 2014). Studien hans viste at den gruppen av elever som fikk aktivisere forkunnskap hadde en signifikant økning i leseforståelse enn den gruppen som ikke aktiviserte forkunnskaper. Bråten (2007, s. 1) understreker at konsekvensene

av å ikke systematisk aktivisere elevenes utgangspunkt før lesingen starter, kan være at de får et dårligere utbytte enn de som gjør det.

Jeg observerte i både 8. klasse og 9. klasse at lærerne aktiviserte elevenes forkunnskaper i noen grad, men det var ingen systematikk i det. I tillegg så kommuniserte ikke alltid lærer til elevene at det var det de gjorde, noe som forsterket den manglende systematikken og førte til at elevene i liten grad var oppmerksomme på verdien av denne strategien. Elevene jeg snakket med, bekreftet de at de gjorde disse aktivitetene kun når de ble ettertrykkelig bedt om det. De kunne heller ikke se nytten av arbeidet slik at de valgte å ta strategien i bruk på egenhånd. Fordi elevene hadde tillitt til læreren sin så aksepterte de å gjøre oppgaver de ikke helt forsto poenget med. Dette sier en av elevene i på 8. trinn som er glad i å lese og som lærer definerer som «sterk faglig»:

E: For eksempel hvis man skal starte på nytt tema og så førlesning kan man kanskje se på overskrifter eller se på et bilde og lage et tankekart til det bildet, eller til overskriften. Og så leser jeg og så tar notater og sånn...

I: Mm.

E: Og så etterlesningsfasen så lager man kanskje et nytt tankekart eller skriver sammendrag eller noe sånt.

I: Er det forskjell på, hvis du tenker at du bruker et tankekart, før du leser og et tankekart etter at du har lest? Er det noe forskjell på de tankekartene?

E: Ja, det første er mer hva tror du og det siste er mer hva vet du? Eller har lært.

I: Når du er i førlesningsfasen tenker du at du prøver å kople det opp til ting du allerede kan fra før eller, hva du tror om tema eller hva du har hørt om...?

E: Jaaaa, forberede seg til det som kommer. Da lærer man det. Da har man kanskje da er man beredt og da lærer man det kanskje bedre?

I: hvorfor tror du det? Hva er det som gjør at du lærer bedre om du forbereder deg på det som kommer og tar i bruk det du allerede kan?

E: Ehh..., kanskje fordi..., jeg er litt usikker faktisk.

I: I selve lesefasen da?

E: Da er det lesing og ta notater.

I: I etter-lesingsfasen da?

E: Det bare liksom «skriv ned det du har lært «

I: Men, er dette en måte dere jobber med hele tiden på skolen?

E: Nei, men vi har hatt det en del i norsk.

I: Så da har du tatt det med deg fra norsken og inn i de andre fagene?

E: Jaaa, jeg gjør det egentlig bare i de timene jeg får beskjed om det, jeg gjør det egentlig ikke hjemme.

Gjennom en mer bevisst bruk av forkunnskaper hadde kanskje elevene i større grad samhandlet mer med teksten. Roe (2011, s. 30) peker nettopp på lesing som en interaktiv prosess. Hvordan vi tolker, forstår og samhandler vil være avhengig av hvem vi er, og hva vi bærer med oss av opplevelser, tidligere lesning og lærdom. Bråten (2007, s.67) går så lang som å si at det ikke er noen andre enkeltfaktorer som har så stor betydning for hva man forstår og husker som det å konsolidere ny og gammel kunnskap.

Thomas Nordahl (2012), peker på at gjennom en konsolidering av elevens kunnskap i oppstart, i bytte av læringsaktivitet og i slutten av en læringsøkt, så er elevens betingelser for faglig og sosial læring i større grad til stede.

Elevene i begge klassene hadde hørt om forkunnskaper og de brukte det sporadisk, men konsekvensene av at det var lite systematikk er at det ikke ble en bevisst strategi for elevene. Det ble også lite samhandling mellom eleven og teksten, noe som er en forutsetning for å bevege seg ut av en elementære literacy og inn i en fagliteracy (Shanahan og Shanahan, 2008). På spørsmål fra meg om hvordan de jobber med å aktivisere elevenes forkunnskaper, nevner begge lærere flere ulike strategier som VØL-skjema, snakke med læringspartner, tenkeskriving

og idemyldring. Den eneste strategien som ble observert i perioden, som var knyttet til forkunnskaper, var VØL-skjema. Elevene ble heller ikke gitt tid til å tenke og å snakke med hverandre da lærer stilte spørsmål knyttet til forkunnskap. En velkjent klasseromstrategi for å øke elevenes aktivitet er å la de først tenke over spørsmålet eller problemstillingen, deretter dele sine tanker med en medelev. Dette vil skape rom for diskusjon sammen der alle elevene har mulighet for å være mer aktive. Å svare på spørsmål uten å få anledning til å tenke først kan føre til at mange forblir passive. Dette vil vanskeliggjøre en diskusjon. Det var tydelig i observasjonene mine at mange elever forble passive til spørsmål fra læreren.

Mangelen på systematikk gjaldt alle elevene i klassen så hvorfor er da det sånn at noen allikevel leser bra og forstår mye mens andre ikke gjør det? Bråten og Samuelstuen (2004) undersøkelse av norske 10. klassinger viste at gode lesere vet hvordan de skal variere strategibruken etter formålet med lesingen sin. Bråten viser til mange studier der det er gjennomgående godt dokumentert at det å ikke aktiviserer forkunnskaper der andre gjør det er et av kjennetegnene på dårlig leseforståelse. Dette viser betydningen av systematisk og tydelig undervisning av forkunnskaper slik at alle elevene kan nyttiggjøre seg av denne strategien og ikke bare de elevene som allerede innehar denne kompetansen. I intervjuene med elevene viser de to sterkeste leserne at de i større grad skilte mellom hvordan de leste ettersom hvilket formål det var med lesingen enn de som ga uttrykk for at de strevde mer med lesingen i faget.

En forforståelse som blir aktivisert kan også bidra til akkomodasjon, for å bruke Piagets begrep, eller en utvikling av en metatenkning, som Bruner og Vygotskij er opptatt av. Gjennom å få bekreftet eller avkreftet sine forkunnskaper og satt de inn i en større helhet vil elevene kunne knytte sammen gammel og ny kunnskap. Forforståelsen vil også være et viktig element knyttet til læreplanens kompetansemål om å kunne utøve kildekritikk. Det å kunne lese ulike kilder samt bedømme grad av troverdighet og pålitelighet knyttet til de ulike kildene er en kompetanse elever må trenes i.

Aktivisering av forkunnskap om tema kan også være et virkemiddel for å skape leselyst og engasjement. Personlig erfaringer og kunnskap er en av seks faktorer som Oxford og Shearin (Solheim, 2014) peker på har innvirkning på elevens motivasjon i en lærings situasjon. Det holder

allikevel ikke kun med aktivisering av forkunnskaper (Johansen, 2016). Det er kombinasjonen av kunnskap om hvordan man skal lese, tiltro til at man kan mestre, hvordan lærer og medelever blir brukt i lærings situasjonen, og at de har en utholdenhet når de står overfor vanskelige tekster, som sammen øker motivasjon og engasjement. På 9-trinn ble det observert en håndfull gutter som var aktive i timene. De viste engasjement for tema gjennom å være aktive. De tok i bruk det de hadde av kunnskap, og de stilte spørsmål knyttet opp til det de allerede kunne noe om. Jeg opplevde at lærer ikke benyttet seg av dette engasjementet i så stor grad som han kanskje burde ha gjort. Han benyttet heller ikke forkunnskapene elevene hadde til å skape en interesse for det han skulle undervise om. Lærer sa han ofte følte seg presset på tid, og det ble viktig å komme gjennom planen for timen. Det er mulig det er dette presset som er årsaken til at han, i liten grad, holdt på de aktive elevens engasjement og forsøkte å engasjere de som var stille? På 8-trinn var det ingen elever, som i særlig grad, delte sine tanker og meninger om det de holdt på med. Aktiviseringen av forkunnskaper var begrenset til individuelt arbeid knyttet til VØL-skjema eller at lærer oppsummerte forrige læringsøkt.

4.1.3 Modellering

Å modellere for elevene handler om å vise elevene konkret hvordan de skal løse en oppgave. Tanken bak modellering er å gi elevene et stillas de kan støtte seg på til de blir trygge nok og erfarne nok til å klare seg på egenhånd. Modellering vil også, indirekte, fremme en faglitteracy gjennom å vise elevene på hvilken måte man jobber i samfunnsfag, enten det dreier seg om å skrive en fagartikkel eller lese en statistisk tabell.

8.trinn

I den første timen der elevene skulle skrive et brev var det mange elever som synes det var vanskelig å forstå hva som var forventet av innhold i brevet. Etter å ha svart på mange av de samme spørsmålene, samler læreren elevene og sier at de kan starte brevet sammen. Han går igjen over hva det er han forventer knyttet til teksttype og innhold før de skriver innledningen sammen. Deretter jobber elevene på egenhånd. Ingen blir ferdig i løpet av økta, men de kan fullføre det hjemme og levere inn på skolens digitale plattform, *It's Learning*, innen neste time.

I den første økten hvor elevene skulle lage et VØL-skjema, viste lærer hvordan dette skulle se ut før elevene selv startet med sine egne skjema. Elevene gjør det sammen med lærer på sine egne PCer.

I de andre timene ble det ikke observert direkte modellering, men lærer veiledet elevene dersom det kom spørsmål om hvordan noe skulle gjøres. Denne veiledningen var hovedsakelig en til en, lærer – elev.

9.trinn

I observasjonsperioden var det få læringsaktiviteter der lærer modellerte for elevene. I en time jobbet de med en tidslinje hvor de skulle skrive inn hendelser og lærer viste hvordan de skulle starte. I en annen time hadde de en kort presentasjon knyttet opp til tema imperialismen og lærer viste hvordan han ønsket de *ikke* skulle presentere lærestoffet da en elev lurte på om de kunne bruke notater. Utover disse to aktivitetene observerte jeg ingen modellering.

Det var altså få observasjoner knyttet til modellering og stillasbygging utover de eksemplene jeg nevner ovenfor. Modelleringen av brevet ble også utløst av elevenes manglende forståelse for hva de skulle gjøre. Kriteriene for brevskrivningen var så uklare for så mange elever at lærer til slutt viste elevene hvordan de skulle starte og hva de skulle ha med i brevet. Da de skulle revidere brevet sitt senere i perioden viste lærer hvordan de kunne bruke brevmalen på PC som et utgangspunkt. I denne oppgaven skulle også elevene bruke historieboken som kilde for sitt eget brev, men lærer veiledet ikke elevene i hva slags informasjon de skulle ta tak i utover at de skulle skrive om sammenlignende om det norske styresystemet i dag med hvordan Frankrike ble styrt i forkant av den franske revolusjonen. Om lærer, sammen med elevene, for eksempel hadde funnet noen kjennetegn på de to ulike styremåtene så kunne dette ha dannet et fornuftig stillas for elevene når de skulle gi seg i kast med teksten i boken.

Roe (2006) viser til lærerens viktige rolle gjennom hele prosessen når hun ser på de senere års fokus på praktiske eksempler knyttet til lesestrategier. Felles for dette fokuset er at det legges vekt på at opplæringen må være konkret og avgrenset, at det må tas ett skritt av gangen, at læreren må veilede og støtte elevene helt til de viser at de mestrer strategien på egenhånd og at målet til slutt er at de har automatisert det som en del av sin lesekompetanse (Roe, i Elstad

og Turmo, 2006, s. 75). Lærerens rolle vil måtte veksle mellom å være instruktør og veileder gjennom nettopp det å bruke stillaser.

Når 9. trinnslæreren sier at han «kjører et lesestrategikurs» for elevene et par ganger i året, mens 8.trinnslæreren hovedsakelig ber elevene tenke over «formålet med lesingen» som den primære jobben med å utvikle lesestrategier så får ikke elevene nyttiggjort seg av den ressursen læreren faktisk er for dem. Elevene trenger varierende grad av støtte og veiledning knyttet til konkrete eksempler og maler. Gjennom å tilby dette i timene kan de elevene som allerede har utviklet gode strategier la dem ligge, mens de som trenger støtten har den tilgjengelig. Dette vil heller ikke være spesielt ressurs- eller tidkrevende for læreren i klasserommet. Begrepet «stillasbygging» stammer fra Vygotskij, som et bilde på den hjelpen og støtten elevene trengte for å være i sin nærmeste utviklingssone. Det er støtten og veiledningen som fungerer som et stillas og etter hvert som elevene tilegner seg de ulike strategiene kan læreren gradvis fjerne hele stillaset (Roe, i Elstad og Turmo, 2006, s. 75).

Elevene satt i læringspar og tanken bak dette er at elevene skal være en hjelp og støtte for hverandre i læringsprosessen. For at læringspartnere skal ha en funksjon må elevene være aktive i sin læringsprosess, ifølge Piaget er elevaktivitet en forutsetning for læring (Imsen, 2008, s.248). På samme måte som læreren er den medierende faktoren hos både Piaget og Vygotskij vil medelevene også være en del av det samhandlende læringsmiljøet for elevene og de kan utfordre hverandre, korrigere hverandre og hjelpe hverandre i læringsprosessen (Imsen, 2008, s. 248). Elevene hadde i liten grad nytte av hverandre fordi læringsaktivitetene var lærerstyrte gjennom forelesning. De fikk sjeldent anledning til å utfordre, korrigere og hjelpe hverandre fordi oppgavene ikke la til rette for dette. Elevene ga uttrykk for at de kunne tenke seg at lærer viste mer hvordan de skulle jobbe, men samtidig ga de uttrykk for at de ikke hadde reflektert så mye over det.

Den «sterkeste» 8. trinnseleven svarer dette på mitt spørsmål om lærer viser han forskjellige måter å lese på:

I: Viser læreren din deg forskjellige måter å lese på? Eller er det noe du gjør helt automatisk av deg selv? Eller sier han for eksempel «nå vil jeg dere skal gjøre dette» eller «nå skal vi gjøre det på denne måten».

E: Ja. Det kan hende at noen ganger kan det hende at han for eksempel sier «skumles denne teksten og snakk med læringspartner», men egentlig....jeg synes egentlig det er litt lite at han sier eksempler på lese måter og sånn.

I: Så du må finne det ut på egenhånd?

E: Mm, ja

I: Skulle du ønske at han ville vise deg mer, eller tenker du at det klarer jeg fint å bestemme på egenhånd?

E: Jeg tror...., jeg vet egentlig ikke helt jeg.

Den «svakeste» eleven på 8-trinn sier følgende:

I: Sier eller viser læreren din deg hvordan han vil du skal jobbe?

E: Ja, noen ganger, noen ganger gjør han ikke det.

I: De gangene han gjør det da, hva er det han sier da?

E: At det «nå skal dere lese det og det avsnittet og så skal dere skrive så og så mange setninger og så og så mange ord som dere ikke forstår fra teksten. På en ny side skal dere gjøre de og de oppgavene».

I: Hva tenker du om det da?

E: Det er greit.

I: Er det nyttig?

E: Jeg vet ikke helt om det er nyttig...

I: Men du gjør det allikevel?

E: Ja, må jo gjøre det da (smilende), det er en oppgave.

Det holder altså ikke at lærerne har hørt om modellering og at de tenker at dette er viktig, dersom de ikke gjør det i klasserommet. Den ene observasjonen jeg så av modellering på 8-trinn var et resultat av at mange elever var usikre på hva de skulle gjøre, og lærer fikk mange spørsmål. Om han hadde startet med å se på hva brevet skulle inneholde og vist elevene hvordan de kunne skape teksten han ønsket, hadde han i større grad sikret at alle forsto hva de skulle gjøre. Gjennom å være avhengig av at elevene stiller spørsmål når de er usikre vil han ikke sikre at de elevene som ikke forsto og ikke spurte også fikk hjelp. Modelleringen vil gi stillaser til dem som trenger det. De som ikke trenger stillaset vil heller ikke behøve å ta det i bruk. Om vi ser dette i lys av teorier knyttet til reproduksjon av sosial ulikhet så vil modellering trygge de elevene som ikke vet hvordan man skal skrive et brev. De vil ha muligheten til å lykkes med oppgaven uavhengig av utgangspunkt.

4.1.4 Dialogbasert undervisning

Dialogbasert undervisning handler om at elevene skal lære gjennom samtaler i klasserommet i kombinasjon med praktiske aktiviteter. Det er gjennom en slik dialogisk undervisning at læreren kan føre elevene inn i hva det er som er spesielt med samfunnsfaget og på den måten jobbe med å utvikle en faglitteracy.

8.trinn

Praktiske oppgaver ble observert, men samtaler mellom lærer og elever besto hovedsakelig i at elevene lurte på noe og lærer svarte eller at lærer spurte elevene i plenum uten å gi rom for diskusjon i læringspar. Det var få elever som var aktive de gangene det var en muntlig samhandling mellom elever og lærer, mellom tre og fem elever.

I en av timene ønsket en elev å diskutere med lærer på hvilken måte den amerikanske frihetskampen og den franske revolusjonen hadde påvirket hverandre, men lærer sa, til eleven, det ikke var relevant for oppgaven de jobbet med.

9.trinn

Det samme ble observert på 9.trinn. Lærer brukte mye av undervisningstiden på spørsmål til elevene, men det var spørsmål spurt til hele klassen uten at de hadde diskutert i fellesskap eller med læringspartner først. Det var få elever som var aktive disse øktene og de elevene som var

aktive var alle gutter. Ved en anledning var det en gutt som var svært interessert i tema de holdt på med og han hadde mange betraktninger og spørsmål. De andre elevene satt med oppgaver og lærer og denne gutten hadde en privat samtale om tema. Knyttet opp til denne ene eleven var det en god dialogbasert undervisningsøkt.

Han sier videre at han er opptatt av refleksjonsspørsmål rundt læring, og at dette er et viktig fokusområde i læringsdialogtimen.

Vi har jo den timen med læringsdialog på timeplanen hvor det er veldig i fokus det med de refleksjonsspørsmålene. Og den selvreguleringen som vi ønsker å øke hos elevene og forbedre og utvikle, ligger jo latent i alle fag, så også i samfunnsfag.

Til tross for at det er et fokus på dette så mener han at det er fort gjort å glemme å be elevene ta i bruk de ulike lesestrategiene som finnes: «*det er ikke alltid man minner dem på det, jeg kan sikkert være mye flinkere til å minne meg selv på å si «ok, hva kan være lurt, hvordan bør dere tilnærme dere denne teksten?»*».

Som nevnt tidligere, konkluderer Skjelbred, i sin artikkel, at det ofte er innhenting av faktakunnskap det fokuseres mest på og at det er denne lesekompetansen elevene er best på (Skjelbred, 2009, s.286). Skjelbreds konklusjoner stemmer godt overens med det jeg så i mine observasjoner. Lesing var noe elevene primært forbandt med skjønnlitteratur. Lesing i faget samfunnsfag handlet mye om å innhente informasjon og opplysning. I denne sammenhengen mistet også lærerne muligheten til å gå inn i en dialogisk undervisning med elevene da spørsmålene oftest handlet om reproduisert kunnskap, og oftest stilt til elevene i plenum. Plenumsspørsmål og håndsopprekning førte til at det i begge klassene var svært få elever som var aktive. Hva de andre elevene som ikke bidro muntlig satt inne med av eventuell kunnskap, ble aldri tydelig før i en eventuell vurderingssituasjon. Aktivitetene i klasserommet åpnet heller ikke opp for en dialog i noe særlig grad fordi det var lite samhandling mellom elevene og mellom elevene og lærer. Emilia Andersson-Bakken (2017) har i sin doktoravhandling sett på hvordan man kommuniserer og stiller spørsmål i klasserommet som lærer. Lærerens spørsmål har betydning for aktiviteten i klasserommet og den læringen som kommer ut av denne læringen. Spørsmål i klasserommet kan ha mange formål fra å kontrollere kunnskap til motivasjon og

refleksjon om et tema. Gjennom å stille spørsmål der elevens jobb er å svare uten å få anledning til å tenke seg om, har vist å være lite hensiktsmessig og det blir ofte lite aktivitet av det. For å øke antall aktive i en klasse kan man gjøre det tryggere gjennom å ta i bruk ulike teknikker fra diskusjon med en læringspartner, tenkeskriving til å formulere spørsmål rundt hva det er man lurer på. På denne måten vil også lærer i større grad åpne for en dialogbasert læring der elevene og lærer sammen jobber mot læring av fagstoffet.

4.1.5 Begrepsinnlæring og fagets egenart

Å arbeide med begreper skal være et virkemiddel til å fremme forståelsen av det som leses samt hjelpe til med å utvikle en metakognisjon og faglitteracy. Fagets egenart er det som kjennetegner samfunnsfag. I denne oppgaven er det historie som er faget det jobbes med. Å ha kunnskap om, og forstå hvordan man jobber innenfor historie, vil bidra til faglitteracy gjennom å bevisstgjøre elevene på hvilken måte man kan kunne si noe sikkert om fortiden. Innunder dette vil arbeide med for eksempel kildekritikk være vesentlig.

Jeg har valgt å slå sammen disse to kategoriene fordi jeg mener de henger så tett sammen at det er mest hensiktsmessig å behandle dem under ett.

8.trinn

Det ble observert noe arbeid med begreper i undervisningøktene. I første økt ba lærer dem å notere ned de begrepene de synes var vanskelige eller ikke forsto. Elevene noterte ned noen begreper, men de jobbet ikke med å finne ut av hva begrepene betød. Det ble heller ikke jobbet med begrepene elevene noterte i samarbeid med lærer. I de andre øktene så forklarte lærer underveis i sin PowerPoint-presentasjon en håndfull begreper som han mente elevene kunne oppleve som vanskelige. Noen av disse begrepene var *uår, sult, renter, avdrag, misnøye, opplysningstiden, stenderforsamlingen, radikal, hierarki*. Det var kun to elever i hele observasjonsperioden som spurte om et begrep på eget initiativ. Det ene begrepet var *revolusjonær* og det andre var *jakobiner*. Lærer spurte enkeltelever en gang i blant om ett og annet begrep, med unntak av begrepet «maktfordelingsprinsippet», så kunne de spurte elevene svare. I alle øktene noterte jeg ned mange ord som ikke ble tatt opp som «*finanskrise, inntektsskatt, betjene et lån, relevant, det moderne samfunnet, satte mennesket i lenker,*

velstående, folkevilje, byrde, tumult, trikoloren, statskupp, konfiskere, en reell aktør, armeer, allierte, beordre ild, enevoldskonge, Marseillaisen, konspirert» for å nevne noen få eksempler.

Da lærer og elever jobbet med å lese tabell, ble det gjort en henvisning til at statistikk er en kilde i samfunnsfag som ofte benyttes. Lærer spør videre elevene om de leser annerledes i norsk enn i samfunnsfag, og at det er viktig å vite hva formålet med lesingen er. Deretter snakker de noe om begreper og at det er viktig at de stopper opp ved begreper de ikke forstår. Grunnen til at lærer mente det var viktig ble ikke formidlet til elevene.

9.trinn

Det ble observert mye av det samme på 9. trinn som på 8. trinn. Mange begreper ble brukt, men det ble jobbet med et fåtall av dem. Unntaket var da de forberedte en ekskursjon til Stortinget. Knyttet til dette, jobbet lærer og elever sammen med følgende begreper:

«maktfordelingsprinsippet, statsmakt, lobbyist, mistillitsforslag, monarki». Det var allikevel en del begreper som ikke fikk noen oppmerksomhet, blant annet «parlamentarisme og proposisjon.

Under tema *imperialisme* ble det spurt om hva *«kappløpet om Afrika»* betød. Det ble det ikke observert noe arbeid med begreper utover dette.

Under tema *første verdenskrig*, ble det jobbet med ti begreper: *«Allianse, trippelententen, nøytral, kanonføde, uinnskrenket ubåtkrig, revolusjon, tsar, tollmur, adel og nasjonalisme».*

Det ble ikke observert at lærer jobbet med historiefagets egenart utover at han nevner for elevene at årsak/virkning er en vanlig måte for historikere å jobbe på. Det ble ikke gitt noen begrunnelse eller satt inn i en sammenheng. Jeg tror det er uheldig og ikke å gi elevene denne begrunnelsen. Hvordan skal elevene forstå viktigheten av kilder dersom de ikke også får diskutere om det er mulig å fortelle en historie nøytralt eller objektivt?

Begge lærere er opptatt av begreper og begge lærere forteller at de lager lister sammen med elevene over begreper de mener de må kunne. 8.trinns-læreren sier følgende: *«Ofte velger jeg ut begreper de skal kunne og som de skal fokusere på og jobbe med. Så lager vi kanskje et begrepsark».*

9-trinns læreren: «I fjor så jobbet vi litt bevisst med en del sånne begreper. Både at vi lagde en liste og prøvde liksom å gjøre det. Jeg pleier da å..., i alle fall i forkant eller i introduksjonen til et tema å gå gjennom med dem noen av nøkkelbegrepene de kommer til å møte, og snakke med dem om hva de betyr og så dukker det jo opp flere...».

Begge lærerne sa at de ikke jobbet med begreper systematisk utover dette. 8.trinns-læreren sa: «[...], men det dukker alltid opp nye og de begrepene er forskjellig fra person til person og fra time til time og fra tema til tema så der er det ikke noe struktur på hva de lurer på eller hvilke begreper som er potensielt problematiske da».

9-trinns læreren sier videre: «så jeg pleier ofte på It's og sånt å gi i hjemmelekse at de skal sjekke ut hva disse begrepene som vi har snakket om slik at vi har sikret at det er en sånn noenlunde forståelse ...».

På oppfølgingsspørsmål fra meg om han opplevde at elevene forholdt seg aktivt til begreper og søkte å forstå det de ikke kunne fra før så svarte han: «her er det i hvert fall ikke noe sort/hvitt, her er de veldig forskjellige. Men på generelt grunnlag vil jeg si at de styrer unna vanskelige begreper, at det er en slags motstand mot å bruke vanskelige begreper og vi har nok en tendens til at man ønsker....at man prøver liksom å finne ut hva betyr det og det og så velger man å bruke det enkle begrepet enn fagbegrepet».

Lærerne ga uttrykk for at de trodde elevene ofte ignorerte begreper, og elevene bekreftet det lærerne hadde en mistanke om. Dersom de støtte på fagbegreper hoppet de ofte over dem enten det hindret forståelse eller ikke. Det var allikevel en begrepsbevissthet hos alle de elevene jeg intervjuet. Alle mente at det var viktig å lære seg nye begreper. Om de kom til begreper eller tekstdeler som de synes var vanskelige å forstå mente alle sammen at da ville de spørre enten læringspartner, lærer eller foresatte. Allikevel mente de at de gjorde det kun hvis lærer hadde bedt om det spesifikt. Ofte hoppet de over begreper eller deler de ikke forsto. Andre strategier de nevnte var å lese avsnittet om igjen til de forsto det eller se på begrepet i sammenhengen det sto i og fra det tenke seg til hva det kunne bety. Hvorfor de mente begreper var viktig, men allikevel hoppet over dem, hadde de ikke noe svar på. De ga uttrykk for at de synes det var slitsomt og gjerne ville bli ferdig. Skulle de jobbe mye med å forstå begrepene opplevde de det som tidkrevende

Nora Elise Hesby Mathé (2015) poengterer at å forbedre begrepsforståelsen i samfunnsfag er en sentral oppgave for lærerne. Videre understreker hun hvordan forskning viser at arbeid med fagspråk er nært knyttet til læring og at det fremmer læring. Hun viser til en studie av Brevik, Fosse og Rødnes (2014) som konkluderer med at aktiv bruk av fagspråk fremmer elevenes evne til å resonnerer og lære fag. En sentral konklusjon hun peker på i denne sammenhengen er at elevene vil ikke bruke dette fagspråket før lærer eksplisitt introduserer disse for dem (Mathé, 2015). I tillegg sier hun videre at man vet ikke så mye om hvordan lærere arbeider med fagspråk og begreper, eller hvordan elevene forstår og opplever denne undervisningen. Dette samsvarer også med mine observasjoner. Lærerne mente begge de var opptatt av begreper, men innrømmet at de ofte glemte å jobbe med dem utover det at de ba elevene finne de ordene de synes var vanskelige. Elevene mente fagbegreper var viktig, men hoppet som regel over det. Hvorfor er det sånn? Alle mener det er viktig, men det blir ikke gjort. Hva er det som stopper elevene og lærerne fra å systematisk utvide det faglige ordforrådet? Er det sånn at lærere tenker at dette er begreper elevene forstår, fordi de selv forstår dem? Det er mulig det er lett å overvurdere elevenes kunnskaper knyttet til språk, og kanskje spesielt på skoler der majoriteten av elevene er norske? I de klasserommene der en større andel av elevene har norsk som andre språk er det kanskje en større bevissthet rundt språk? Å inneha kunnskap om ulikheter mellom hverdagspråk/primærdiskurs og fagspråk/sekundærdiskurs er kanskje også en mangelvare blant lærere og elever. For de elevene som strever blir lærere ofte bedt om å forenkler og tilpasse tekstene. Dette kan i verste fall føre til at faget blir enda vanskeligere og ullent fordi det å ha fagspråket på plass er nødvendig for forståelsen. Å lese en medisinsk epikrise er nær umulig å gi et meningsinnhold med mindre du er helsepersonell. Med det samme du kan fagspråket vil det også være mulig å gi teksten et meningsbærende innhold. Denne kunnskapen er det viktig at lærere har og formidler til sine elever. Å arbeide med oppgaver slik at denne forskjellen trer tydelig fram for elevene vil kanskje i større grad føre til en økt motivasjon hos elevene til å arbeide med begrepene?

Det er et stort fokus på begreper som verktøy for læring og undervisning, og det har vært mye og solid forskning rundt utviklingen av et fagspråk og hvilken funksjon fagbegrepene har i dette arbeidet. Shanahan og Shanahan (2008), Penne, Kleve, Skaar (2014), Brevik, Fosse og Rødnes

(2014), for å nevne noen få, konkluderer alle med hvor viktig utviklingen av fagbegrepene er for læring. Også sentrale teoretikere som Vygotskij er opptatt av språk og skiller mellom utvikling av det han kaller for spontane begreper og vitenskapelig begreper. Det er et hovedpoeng for han at disse utvikles på ulike måter. De spontane begrepene utvikles fra bruken av den i konkrete sammenhenger. Han nevner begrepet *bror* som barnet lærer gjennom at han vet hvem begrepet *bror* referer til. De vitenskapelige begrepene utvikler seg omvendt hevder han. Det vil si at de introduseres mer formelt og definitorisk og gis mening ved at de relateres til mer spontane begreper. På denne måten hevder han også at de spontane begrepene må være utviklet til et visst nivå for at de kan gi mening vitenskapelige (Skott, Jess og Hansen, 2008, s. 101).

Frønes, Narvhus og Aasebø (2013), Hvistendahl (2000) og Smidt (1988) har gjort forskning som konkluderer med at norske elever forstår tekster som er skrevet i et hverdagspråk bedre enn tekster som er skrevet på et fagspråk. Elevene relaterer ofte innholdet i tekster til egne erfaringer når de skal forsøke å forstå dem, men det å forholde seg til fag gjennom et hverdagspråk kan gjøre det vanskelig for elevene å vurdere hva det er som er relevant i en vurderingssituasjon (Fosse, Rødвик og Brevik, 2015). Den sterkeste leseren på 8-trinn sier i intervjuet at han i større grad klarer å visualisere det han leser når han leser skjønnlitteratur «fordi det er lett å se for seg en grønn eng når man leser om en» enn hvis han leste fag, for eksempel om kvinnetoget til Versailles». Da jeg spurte han om han trodde han kunne bruke den samme teknikken med å visualisere når han leste historie, svarte han: «kanskje...», og smilte litt skjevt. Han var allikevel tydelig på at visualiseringen hjalp han med å huske innholdet i romanene han leste, selv om han ikke var overbevist om at det ville hjelpe i historie. Han mente lesing knyttet til fag og faktastoff fungerte annerledes enn lesing for underholdningens del:

[...]ja, leser for å få det inn i hodet, men liksom når jeg leser hjemme så bare leser jeg for å hygge meg og liksom lage bilder inni hodet og det gjør jeg ikke når jeg leser fakta, hvis du skjønner?

mens.....mens når det står at det er 169 stortingsrepresentanter liksom, da er det liksom vanskeligere...da ser jeg egentlig ikke for meg det, da tar jeg mer, da prøver jeg heller å se for meg ordene sånn at jeg husker ordene bedre. Det blir liksom vanskeligere å vite nøyaktig antall på representantene når man bare

lager et bilde av representantene. Det er lettere å se for seg hvor mange det er om man ser tallet, det nøyaktige tallet.

For å utvikle en faglitteracy peker Kleve, Penne og Skarstein (2014) på utvikling av en sekundærdiskurs. Dersom elevene får bli i et hverdagspråk vil faget forbli ullent og vanskelig å forstå. Videre peker de på at gjennom å gi elever som strever i faget enklere tekster med en større grad av hverdagspråk enn fagspråk, vil dette føre til at de får enda større vansker med å mestre faget. De elevene som ikke mestrer fagspråket må hjelpes inn i det og det er læreren som må være den medierende faktoren. Dersom det ikke jobbes med begreper utover at ett og annet begrep blir forklart, vil man ikke kunne sikre at elevene faktisk forstår det de leser, og ikke bare kan lese det rent teknisk. Dersom man også tar inn over seg samfunnsfagets mandat om å utdanne borgere som skal mestre og mene noe om det samfunnet de lever i. Som skal kunne stille seg kritiske til det de ser og leser i media, blir det viktig at de også får en innføring i samfunnsvitenskapelige begreper og hva det er som kjennetegner dette fagets språk. Dersom elevene ikke læres opp i å forstå det de leser gjennom å utvikle sine fagbegreper vil de ikke forstå. Da vil de heller ikke kunne påvirke det samfunnet de lever i, i samme grad som de som innehar denne kompetansen.

I dagens samfunn, har også elevene tilgang til svært mye informasjon gjennom internett. Et raskt Googlesøk på begrepet *holocaust* genererer 14 400 000 treff. Det å kunne orientere seg i all denne informasjonen som ligger «et tastetrykk» unna krever en kompetanse i å kunne lese tekster kritisk. Videre krever det at de kan sammenligne og vurdere tekstene de velger seg ut for å vurdere om kildene troverdige og pålitelige Dette krever også en kompetanse i historiefagets egenart og måte å tenke på.

Begrepsbevissthet hadde de alle sammen og alle mente at det var viktig å lære seg nye begreper. Om de kom til begreper eller tekstdeler som de synes var vanskelige å forstå, mente alle sammen at da ville de spørre enten læringspartner, lærer eller foresatte. Allikevel mente de at de gjorde det kun hvis lærer hadde bedt om det spesifikt. Ofte hoppet de over begreper eller deler de ikke forsto. Andre strategier de nevnte var å lese avsnittet om igjen til de forsto det eller se på begrepet i sammenhengen det sto i og fra det tenke seg til hva det kunne bety.

4.1.6 Læringsmål og vurdering

Å bruke læringsmål i undervisningen handler om at lærer, på ett eller annet tidspunkt i løpet av en undervisningsøkt, forteller elevene hva det er de skal lære. Dette er viktig for å bevisstgjøre elevene på hva det er som er hensikten med læringsøkta, og hva det er de faktisk skal kunne etter endt periode. Målene for læringsøkta sier noe om hensikten med læringsaktivitetene som skal gjøres, og vil gi lesingen som skal gjøres et formål. Det er viktig å skille mellom hva som er læringsmål og hva som er aktivitetsmål, fordi det er læringsmålene som bør styre aktivitetene og ikke omvendt.

Det skilles mellom to former for vurdering i skolen. Den ene formen er det som kalles summativ vurdering, den andre formen er det som er kjent som formativ vurdering. Summativ vurdering er enklest definert som sluttvurdering. Standpunkt karakterer og eksamens karakterer er summativ vurdering. All annen vurdering skal være formativ. Formativ vurdering blir ofte kalt for vurdering for læring fordi den er ment å skulle gi elevene tilbakemeldinger som skal sikre at de lærer av tilbakemeldingene de får fra sine lærere. Opplæringsloven sier også at elevene skal involveres i dette vurderingsarbeidet. Studier som er gjort, viser at det fremdeles er en jobb å gjøre i norske klasserom (Hopfenbeck, 2011, s. 27).

8.trinn

Hver undervisningsøkt startet med tema for timen og hva det er de skal lære i løpet av læringsøkta. Målene var knyttet til årsakene til den franske revolusjonen og konsekvensene for kongehus, befolkning og andre europeiske land.

Som en startaktivitet ble de bedt om å skrive et brev (vedlegg 8, 9 og 10). Dette brevet skulle leveres inn på lts. De skulle få en vurdering på dette brevet. Oppgaven ble avsluttet ved innleveringen, de skulle ikke arbeide mer på brevet etter at de fikk vurderingen.

Vurderingskriteriene ble laget etter at brevet var ferdig og levert inn, men lærer hadde gitt retningslinjer for innhold samt sjangertrekk knyttet til brev som teksttype da oppgaven ble gitt.

Det er ikke veldig stor forskjell på brevene elevene jeg intervjuet skrev. Den «mellomsterke» og den «sterkeste» eleven har kortere brev og viser en noe større grad av selvstendighet. Den

«svakeste eleven skriver lengst, men det er mye avskrift fra boken og hun strever mer med å sammenligne.

Perioden ble avsluttet med en prøve på It's. Den amerikanske uavhengighetskampen var også en del av perioden, men de hadde avsluttet denne timen før jeg startet mine observasjoner. Lærer så på disse to tema under ett, og derfor omhandlet også prøven begge emnene. Elevene hadde fått et øvingsark med læringsmålene som forberedeshjelp (vedlegg 6). Prøven besto av totalt 16 spørsmål. Seks spørsmål var faktaspørsmål, to spørsmål var av typen å gjøre rede for, tre spørsmål handlet om å kunne sette i sammenheng, ett spørsmål handlet om årsak/virkning og ett spørsmål var knyttet til begrepsforklaring (Vedlegg 7). Tre spørsmål var en kombinasjon av årsak/virkning og sette i sammenheng.

Jeg så på resultatene til de tre elevene jeg intervjuet og den «svakeste» eleven fikk en 3, den «mellomsterke» eleven fikk en 4 og den «sterkeste» eleven fikk en 5. Her er «svak», «mellomsterk» og «sterk» knyttet opp til deres resultater på de nasjonale leseprøvene. Den «sterkeste» eleven klarte vurderingsspørsmålene best. Han klarte i større grad enn de to andre å sette faktainformasjonen inn i en sammenheng og trekke linjer for å skape et helhetsbilde. Den «svakeste» eleven klarte ikke dette, men holdt seg til de spørsmålene som omhandlet ren fakta gjengivelse.

Resultatene fra brevskrivningen og prøven er ikke uventede om man tar i betraktning teorier knyttet til hva som skal til for å utvikle en meta-tenkning. For å utvikle paradigmatisk tenkning er språkutvikling gjennom lesestrategiinnlæring grunnleggende. Den «svakeste» eleven ga uttrykk for at hun strevde med å lese. Hun brukte mye krefter bare på å lese gjennom «pensum» og det var lite rom og krefter til å tolke og analysere. Ett sett av godt innarbeidede lesestrategier kunne ha hjulpet henne til å bruke mindre krefter på lesingen. Roe poengterer at lesere med svakere avkodingsferdigheter i noen grad kan kompensere for dette gjennom gode lesestrategier (s. 74). Dette kunne frigjort overskudd til å gå dypere i teksten.

9. trinn

Også på 9. trinn startet timene med tema for timen, men målene som ble gitt elevene var hovedsakelig aktivitetsmål og ikke læringsmål. Dette innebar at elevene fikk opplyst hvordan de skulle arbeide med tema, men ikke hva de skulle lære,

Det ble ikke observert noen vurderinger underveis på tema imperialisme eller første verdenskrig. Det ble ikke observert uformell vurdering fordi det var lite dialog mellom lærer og elever.

Det ble ikke observert at lærerne vurderte elevenes lesestrategier, eller hvordan de jobbet med tekstene de leste. Det ble ikke observert at lærer ga elevene noen tilbakemelding på om de var på rett vei i læringsarbeidet. Det som ble vurdert var i hvilken grad de mestret fagstoffet i en prøvesituasjon. Denne vurderingen kom på slutten av læringsperioden og når vurderingen var over startet de et nytt tema. Vurderingene bar derfor preg av å være summative, fordi det ikke ble arbeidet videre på fagstoffet.

Da jeg snakket med lærerne om hvordan de vurderte elevenes lesekompetanse så oppfattet de begge vurderinger som noe knyttet til en prøvesituasjon. De var begge tydelige på at de ikke hadde kapasitet til å ha for mange vurderinger i løpet av en termin og at det var maks to, kanskje tre vurderinger i løpet av halvåret. Da jeg fulgte opp med spørsmål knyttet til underveisvurdering som mer uformelle samtaler med elevene så svarte de begge to at det hadde de «hele tiden», men i perioden jeg observert undervisningen så jeg ingen underveisvurdering i form av samtaler med elevene om hvordan de jobbet eller hva de fikk med seg av informasjon. Dette sier lærer på 9-trinn:

Ja... jeg prøver jo åaltså, skolen er jo...jeg klarer aldri ...jeg klarer ikke ta inn mer enn to eller tre arbeider hvert semester og da er det jo ofte i form av en undervisningsøkt de har, en innlevering av en fagtekst eller lignende eller det er en god gammeldags klassisk prøve. Det er vel det hovedsakelig evalueringen går [..]. Jeg prøver jo også å gi evalueringer i form av muntlig tilbakemelding i aktivitet, altså den mer uformelle. Det prøver jeg i større grad å opprettholde hver time. Så vi har en ganske høy grad av uformell tilbakemelding, men formell er to til tre ganger.

Det er viktig å vurdere elevenes lesekompetanse og god vurdering bidrar med viktig informasjon om hva elevene mestrer, hva de kan bli bedre til og hva som må følges opp og på hvilken måte det må følges opp. Målet med en slik vurdering vil være å gi elevene mulighet til å utvikle seg som lesere. Afflerbach (2007) viser til at det er bred enighet om at en systematisk tilbakemelding til elevene vil ha god effekt på leseutviklingen (Roe, 2011, s. 154). Dersom man ikke vurderer elevene eller observerer hvordan de jobber, og hva de mestrer eller ikke mestrer, vil ikke vurderingene som gjøres mot slutten av en periode fungere som undervisningsvurderinger. De vil fungere som sluttvurderinger fordi eleven ikke vil ha noen mulighet til å endre kurs. De kan selvsagt ta med seg tilbakemeldingene inn i ett nytt tema og endre tilnærmingen til det nye tema, men for det læringsarbeidet de har vært gjennom er det for sent, og elevene vil kunne sitte igjen med faglige hull.

Det finnes flere måter å vurdere elevenes lesekompetanse fra observasjoner knyttet til hvilke strategier som tas i bruk til vurdering av prestasjoner gjennom prøver, tekstskriving og foredrag for å nevne noen. Gjennom å vurdere elevenes bruk av lesestrategier og i hvilken grad de klarer å overvåke sin lesing, det vil si være metakognitive, vil være nødvendig for læreren å kjenne til. Som nevnt tidligere, betyr det ikke at elevene er metakognitive selv om de har teknisk gode leseferdigheter (Roe, 2011, s. 161). Det å være i stand til å overvåke eller tenke over sin egen leseforståelse er en kompetanse som må læres. For å kunne gi elevene god nok oppfølging må læreren vite noe om hvordan elevene tenker om det å bruke lesestrategier. Kelley og Claussen-Grace skiller mellom ulike nivåer for metakognisjon, fra de tause leserne som mangler en bevissthet om sin egen tenkning når de leser, de bevisste leserne som vet når forståelsen bryter sammen, men som mangler strategier, de strategiske leserne som har strategier å ta i bruk når forståelsen bryter sammen, til de reflekterte leserne som bevisst bruker strategier, og ikke bare når forståelsen bryter sammen, men også for å bedre sin forståelse (Roe, 2011, s. 161). Jeg opplevde elevene som lite metakognitivt bevisste i sine læringsarbeider. De gjorde det de ble bedt om, og noen synes kanskje det ikke var så unyttig, men de visste ikke hvorfor. Vurderingen knyttet til brevet elevene på 8-trinn hadde, ble det ikke jobbet med vurderingskriterier før etter at oppgaven var levert inn. Det var ingen holdepunkter for elevene utover oppgavens ordlyd. De

diskuterte ikke med læreren og medelevene hva kjennetegn på måloppnåelse skulle være, eller hvilke strategier det ville være hensiktsmessig å bruke.

Da de samme elevene hadde prøve om den amerikanske og den franske revolusjonen fikk de utlevert et øveark der målene for prøven sto

En måte å få tilgang til hva elevene tenker om sin egen strategibruk kan være gjennom å få elevene til å tenke høyt eller skrive ned det de tenker. Å jobbe med elevene individuelt på denne måten vil kunne gi verdifull informasjon, men det er også svært tidkrevende og kan by på logistiske utfordringer. Høyttenkning i plenum kan også ha en verdi, men problemet knyttet til plenumsaktiviteter kan være å få alle elevene til å bidra (Roe, 2011, s.163).

Loggføring kan være en god metode å kommunisere med elevene på som er mindre tidkrevende enn høyttenkning og samtidig gir mulighet for eleven til å være personlig og nyansert. Elever opplever også ofte logg som trygt da det er en oppgaveskriving som ikke er gjenstand for formell vurdering. I en logg kan man få svar på hva eleven får med seg av faktiske hendelser i en tekst og refleksjon rundt teksten. Det å styre loggskrivningen i noen grad med for eksempel gode setningsstartere som de skal fullføre, kan man forhindre altfor knappe eller for generelle svar (Roe, 2011, s. 163).

Opplæringsloven peker på fire prinsipper for underveisvurdering som skal sikre elevenes læring.

Elevene må:

- 1) forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, dvs det må være tydelige læringsmål
- 2) få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- 3) få råd om hvordan de kan forbedre seg
- 4) være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (opplæringslova kap. 3).

Stobart (2008) er en forsker som har advart mot å ikke ha fokus på det som skal læres, fordi å klargjøre læringsmål og suksesskriterier er grunnleggende for å kunne reflektere rundt læring å

utvikle en metakognisjon rundt læringsprosessen (Hopfenbeck, 2011, s. 28). Dersom det er utydelig for elevene hva målet med læringsarbeidet er, og hva som kjennetegner måloppnåelsen, vil det neppe skje en refleksjon rundt prosessen. Noen elever vil gjøre dette på eget initiativ, fordi de har knekket skolekoden for hva en god oppgave skal inneholde. De som ikke har en like sterk forståelse, vil ikke gjøres oppmerksom på det før oppgaven er vurdert og levert tilbake. Sjansene for at de gjør det samme om og om igjen er derfor til stede, og det kan bidra til å opprettholde den sosiale ulikheten.

4.1.7 Læringsaktiviteter og elevrollen

Å utvikle elevenes forståelse av hva det vil si å være elev vil kunne hjelpe elevene å stå i læringsarbeidet. Skolen er en institusjon med sine særegne krav og rutiner. Gjennom å jobbe med en bevisstgjøring av en sterk skoleidentitet hos elevene vil en kunne styrke forståelsen for hva det er som kreves av dem. Valg av læringsaktiviteter har betydning for hva slags type læringsprosesser som skjer hos elevene. Jeg vil støtte meg på to store studier, SMUL og LISA, i drøftingen av disse to kategoriene.

8.trinn

Det var en variasjon i ulike aktiviteter som brevskrivning, høytlesning, videofilm, forelesning og det å ta notater. Undervisningsøktene var ofte delt i to der første halvdel var elevaktiv hvor de enten ble bedt om å arbeide sammen i læringspar eller individuelt. Den andre halvdelen av timen var mer lærerstyrt og besto av spørsmål til elevene om tema, eller lærer holdt en forelesning. De to siste øktene var rene forelesningsøkter hvor lærer pratet og elevene hørte på og tok notater.

I en undervisningsøkt jobbet de med vurderingskriterier til brevet de hadde skrevet og levert inn et par uker tidligere. Jeg gikk rundt og så på elevenes vurderingskriterier. Mange hadde flere relevante og gode kriterier til hvordan innholdet skulle vurderes. To elever slet med å komme i gang, men de ble ikke fanget opp av hverken lærer eller assistent. Disse to elevene produserte ingen vurderingskriterier.

I alle undervisningsøktene var elevene rolige og disiplinerte. De jobbet stort sett en og en, noen ganger med læringspartner. Ingen var urolige eller forstyrret. Alle gjorde det lærer ba om uten å

protestere. Elevene kom tidsnok og fant fram det de trengte raskt. En time i uken var satt av til læringsdialog hvor fokus er å trene elevene i å bli selvregulerte.

Jeg observerte ingen spesielle tiltak som ble gjort i klasserommet utover at lærer ga beskjed om hva som skulle være læringsaktivitetene eller læringsmålene for den aktuelle timen.

9.trinn

Aktivitetene på 9. trinn var hovedsakelig lærerstyrt gjennom forelesning. Som oppsummeringsaktivitet ble Kahoot⁸ benyttet et par ganger. Av læringsaktiviteter ble det observert en samarbeidsoppgave. Elevene ble delt inn i grupper og fikk utdelt hver sin kolonimakt som hadde vært med på å dele Afrika mellom seg. En annen aktivitet gikk ut på at de skulle besvare noen spørsmål knyttet til imperialismen. De jobbet i grupper, og de fikk ikke lov å bruke manus da de skulle presentere for de andre. En tredje aktivitet som ble observert var en tidslinje som elevene skulle lage i fellesskap med lærer knyttet til hendelsene under første verdenskrig. Elevene ble også bedt om å ta notater under forelesninger.

Som på 8. trinn var elevene stort sett tidsnok på plass. Lærer ba alltid elevene om å legge fra seg mobiltelefonene og finne fram bøker og annet utstyr de trengte. Dette skjedde, uten unntak, i oppstarten av timen og elevene gjorde som han ba om uten protester. Det var allikevel elever som brukte mobiltelefonen sin i løpet av timen uten at lærer hadde knyttet opp bruken til noe faglig.

Konsentrasjonen var varierende. Det var flere elever som gjorde andre ting enn fag i løpet av timen. Det ble observert mye småprat med sidemann, fletting av hår, sminking og tegning i kladdeboken. Lærer korrigerer aldri denne adferden i de timene jeg observerte.

Lærer roste elevene for å ha levert en innlevering på mail da It's var nede og poengterte at dette var en fornuftig strategi på et praktisk problem.

Lik rett til utdanning betyr at alle har den samme sjansen uavhengig av bakgrunn, og det er ikke tvil om at dette er et viktig prinsipp i et velfungerende demokrati. Det som derimot blir

⁸ En quiz hvor elevene får ulike svaralternativ. De kan spille enkeltvis eller i lag. Quizen er tidsstyrt. De som svarer rett på kortest tid vil få flest poeng. Mobiltelefoner blir brukt til å gjennomføre quizen.

problematisk er når man ser at det man har trodd har vært sjanselighet ikke er det samme som en reell likhet. Bakken (2010) konkluderer i sin rapport med at det er svært robuste data som viser at foreldrenes utdanning, dvs den kulturelle kapitalen, har stor betydning for barns og unges skoleprestasjoner, begrepet kapital i denne sammenhengen stammer fra Bourdieu.

Er skolen helt prisgitt elevenes bakgrunn og sosiale og økonomiske kapital? Både Bakken og Nordlie Hansen konkluderer med at elevenes sosiale bakgrunn har betydning for deres skoleprestasjoner. Bourdieu peker også på at skolen er en institusjon som belønner den dominerende kulturelle kapitalen (Danielsen/Nordlie Hansen 1999, s. 51). Det er med andre ord forskning og teorier som støtter oppunder hvordan læringsaktiviteter kan være med på å reproducere sosial ulikhet. Allikevel er det viktig å understreke at ulikhet i skolen er et resultat av komplekse prosesser der også skolens bruk av ressurser, elevsammensetning og læringsmiljø er av betydning for skoleprestasjonene (Bakken 2010).

Hva slags type undervisning som tilbys er også av interesse. Det er gjennomført to store studier som er knyttet opp til undervisning og læring. Den ene studien er SMUL – Sammenhengen mellom Undervisning og Læring i regi av Nordlands forskning og den andre er LISA – Linking Instruction and Student Achievement i regi av institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UIO. LISA-studien skal gi et innblikk i hvordan undervisning foregår i norske klasserom og analysene av det store datamaterialet er fremdeles ikke ferdig. Noen foreløpige funn er publisert.

Både SMUL-studiens hovedfunn og LISA-studiens foreløpige funn samsvarer i stor grad med mine funn. Funn i både SMUL-studien og i LISA-studien viser i hovedsak at helklasseundervisning dominerer. Videre viser studiene at det er en stor grad av muntlig samhandling mellom lærer og elev, men det er en mangel på dybde i den muntlige samhandlingen som kan få en til å sette spørsmålstegn ved kvaliteten på samhandlingen.

Studiens funn samsvarer med mine observasjoner i de to klasserommene jeg var i. Jeg så lite dialog mellom lærer og elever i begge klasser. Undervisningen foregikk i hel klasse. Lærerne stilte spørsmål i plenum. Det ble gitt lite tid og anledning for elevene å reflektere over

spørsmålene og å diskutere med hverandre. Det var vanligvis bare en håndfull elever som var aktive.

Videre ble det, i både SMUL- og LISA- studiene, funnet at det var fokus på relativt enkle oppgaver; identifisere/produsere og registrere ord, begreper, svar, samt at lærebokas stilling ble bekreftet. Tavla er sentral i helklassearbeid. Videre fant de at det er fokus på mål knyttet til fagkunnskaper mens det er mindre oppmerksomhet mot grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier. Flere lærere begrunner praksis ut fra mål for elevenes læringsutbytte i slutten av prosjektperioden.

Dette stemmer også godt overens med det jeg observerte. Undervisningsmetoden som dominerte i på begge trinn på min observasjonsskole var hovedsakelig forelesning. Oppgavene som ble gitt ga lite rom for refleksjon.

Videre viste funnene i SMUL- og LISA- studiene at elevene er positive til undervisningen. Elevene bekreftet også at det forskerne ser er i hovedsak typisk undervisning for læreres arbeid, og at de er i stand til å uttrykke mål for læringsarbeidet. Det som derimot varierer er hvorvidt de er i stand til å beskrive/uttrykke når de vet at de kan noe; den metakognitive bevisstheten.

Lærerne i disse to studiene tilslutter at grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier er vektlagt i Kunnskapsløftet, men at det er hersker noe usikkerhet hva som faktisk ligger i begrepene.

I mine observasjoner bekreftet lærerne selv at det jeg så var typisk for deres måte å undervise på. Elevene bekreftet at de hadde tiltro til lærerne sine og at de gjorde det de ble bedt om. De ga også uttrykk for at de likte undervisningen og at lærerne deres ba dem bruke lesestrategier en gang i blant.

På spørsmål om hvilke lesestrategier lærerne brukte, svarte læreren på 8-trinn følgende:

Nei..., hvilke bruker jeg ikke? Jeg prøver jo liksom å variere bruken og ... Jaaa... jeg har ikke noen sånn... jeg vet ikke om jeg klarer å sette fingeren på sånne konkrete lesestrategier som jeg bruker, men alt er jo tilpasset hva elevene skal gjøre og hva fokuset på hvordan vi skal variere og tilnærme seg tekstene er jo alltid tilstede.

LISA-prosjektets foreløpige funn er at lærere er gode på klasseledelse, at det er ro og orden i klasserommet og at de kommer raskt i gang med læringsaktivitetene. Dette stemmer også godt overens med mine funn. Elevene kom raskt på plass, det samme gjorde læreren.

Undervisningen var i gang få minutter etter oppstart. Elevene var rolige, og de hadde med seg det de trengte av utstyr.

Spesielt funnene i SMUL-studien kan åpne for spørsmål om måten det arbeides på i norske klasserom passer best for dem som allerede har en sosial og kulturell kapital som ligner på skolens. Hovedfunnene viser: Det er mange elever i klasserommet, det er forelesningsformen som er framtrøden, samtalene mellom lærer og elev i stor grad ser ut til å være på et noe overfladisk nivå, det er et stort fokus på mål knyttet til fagkunnskap og et svakere forhold til grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring i de individuelle fagene.

Disse faktorene tenker jeg kan føre til at de elevene som i stor grad lar seg styre av hva de liker/misliker, har en svakere skoleidentitet. De vil i mindre grad klarer å gå inn i en aktiv elevrolle. Dette kan føre til at de ikke kopler skolens innhold og krav til det som skal til av arbeid for å lykkes (Penne, 2014, s. 75). Faget forblir «ullent» fordi lærere ikke jobber på en slik måte at de utvikler elevens meta-tenkning gjennom å ta i bruk et bevisst fagspråk. Penne peker på nettopp denne faktoren som viktig for å lykkes. De elevene som klarer seg godt, forblir ikke i hverdagsspråket sitt og i en fritidsmodus. Penne understreker at lærer må bruke en pedagogikk som ikke stopper opp ved handlinger, men fører dem opp på et fortolkende nivå (Penne, 2014).

Begge lærere var opptatte av å ha aktive elever og de ønsket å ha undervisningsopplegg som er varierte, tilpassede og stimulerte til refleksjon. 9-trinns læreren sier følgende:

[...] jeg prøver å jobbe veldig, veldig med at det forventes at de sitter igjen med noe etter hver time. At det er en forventning om at noe skal læres, læringen kan ikke jeg dytte inn i hodet deres, en læring må jo komme ut i fra dem og så prøver jeg å synliggjøre at de læringsaktivitetene de gjør handler om at de skal sitte igjen med noe. Så jeg pleier alltid ha... sånn samtale med foresatte hvor jeg er opptatt av at de må selv, på en måte, forholde seg aktivt og det jeg gjør da. Jeg pleier alltid å synliggjøre: «i denne timen så er det forventet at du skal kunne dette etter at vi

er ferdige», så jeg har en sånn tydelig målstyring på at det ligger noen forventninger på hvordan de skal gjøre det.

Så prøver jeg jo også å utfordre dem - det er vel lett for oss lærere å gi svaret med en gang, det er jo en klassiker, men jeg prøver jo å stoppe meg selv da og i større grad utfordre dem til å bruke strategier for å finne svaret selv, nettopp for å tydeliggjøre at de har ansvaret selv. Målet her er, ja... ikke å få karakteren fire eller fem og få riktige svar, men at de skal ha strategier og muligheter til å finne svaret selv, og å bli selvstendige i sin læringsprosess. Så det prøver jeg på i stor grad å gjøre, men det er jo litt forskjell på teori og praksis her. Jeg skal ikke legge skjul på det.

Et problem da er jo ofte at man gir svaret for fort, ikke sant? At man ikke tar seg tid til å tillate elevene å utforske og lete etter svar og se hva de skal gjøre for å sitte igjen med noe. Dette er det jeg prøver å gjøre, men så er det sikkert litt ulikt, hva skal man si...? Lykkenivået på dette. For det er jo klart at i sånne intervju situasjoner så er det lett å si det perfekte, men vi er jo ikke perfekte. Det er vel det eneste vi vet. Så en utfordring som samfunnsfagslærer er få avsatt tid så de faktisk får utforsket og prøve seg ut slik at det faktisk blir sittende. At de får ... å være ... slik at de faktisk blir aktive og undersøkende og finner sine strategier. Det er en utfordring.

Han poengterer at det er et ønske om elevaktivitet, men at det er avhengig av tiden han har til forberedelse: «[...] og jeg er jo enig i teorien der også at det ikke er bra at læreren snakker hele tiden, så det er noe jeg prøver å jobbe med, men i blant så blir det nok for mye prat. Det handler veldig mye om tid, har jeg dårlig tid stoler jeg mye på min egen stemme.»

8-trinns læreren har tro på å variere undervisningen for å få aktive elever, og han kopler elevaktivitet og selvregulering som en viktig del av elevrollen. Han opplever, som 9-trinns læreren, at det er mange faktorer som spiller inn på hvor bevisste elevene er i elevrollen:

Jeg tror det handler om å variere læringsaktivitetene da, i stor grad. Å gi dem oppdrag som de skjønner og gi dem lærestoff som ikke er for langt unna. Skal man bruke pedagogiske begreper så er det å holde dem innenfor den proksimale utviklingszone. Eeehhh... å ha veldig fokus på å prøve å utfordre litte grann så det ikke blir for lett, men det skal heller ikke være for vanskelig og det bruker jeg en del tid på å kunne tilpasse oppgaver, både typer og aktiviteter da. Variere og gjøre det spennende. Så noen ganger treffer det og noen ganger treffer det ikke og noen ganger må man bruke litt hardere hånd enn andre ganger.

Det kommer jo helt an på elevenes humør og hva de har hatt tidligere på dagen, det er mange faktorer som spiller inn da og ingen timer som er like. Det er det aldri.

Her er 8.trinns læreren inne på et viktig poeng når han nevner elevenes utgangspunkt for læring. Å inneha gode lesestrategier, å bli en god leser, løser ikke alle utfordringer elever og lærere møter hver dag. Det eleven tar med seg inn i klasserommet av ytre rammefaktorer er av betydning for hva eleven kan få til den timen. Noen opplever vonde hjemmeforhold som preger dem, noen har kranglet med kjæresten eller en venn. Noen har lagt seg for sent og rakk ikke å spise frokost så de er både sultne og trette. Dette er rammefaktorer som læreren har liten innvirkning på eller kan endre og som de må håndtere der og da. Allikevel er det nødvendig at elevene bevisstgjøres på elevrollen. Hva innebærer det å være elev? Elevene må bevisstgjøres på hva som skal til av arbeid for å nå de målene de setter seg, hva de trenger hjelp til og hva de kan gjøre for å påvirke sin egen hverdag og læring. I den perioden jeg observerte, så jeg ingen bevisstgjøring av elevene knyttet opp elevrollen og deres ansvar for sin egen læring.

4.2 Nasjonal prøve i lesing

Jeg ønsket å se på elevenes resultater på den nasjonale leseprøven fordi både skolens ledelse og lærerne brukte elevens resultater for å si noe om utgangspunkt og utvikling av leseferdighetene.

Nasjonale prøver i lesing er tenkt å skulle teste lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag fordi nasjonale prøver skal måle elevenes ferdigheter i samsvar med kompetansemålene og der er leseferdighetene integrerte (<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/>).

Det er rammeverket for grunnleggende ferdigheter som beskriver hva lesing er og hvordan det er tenkt at ferdigheten skal utvikles. Dette innebærer at elevene kan tilegne seg informasjon og forstå mange typer av tekster og teksttyper innenfor de ulike fagene som stiller med fagspesifikke tekster med ulike framstillingsformer. Oppgavene blir delt inn i tre aspekter;

1. Å finne informasjon
2. Å tolke og sammenfatte informasjon.
3. Å reflektere over og vurdere form og innhold (UDIR).

Tabellen under viser resultatene på nasjonal prøve i lesing i 2017 på 8-trinn.

Nivå	2017
5	3 (jenter)
4	3
3	11
2	3 (gutter)
1	0

Leseresultatene (vedlegg 8) på 8. trinn besto av 20 elever, 11 gutter og 9 jenter. Hovedtendensen er at hovedvekten av elevene befinner seg på nivå to og tre og det er flest gutter på nivå to og tre med 10 gutter og 4 jenter. På nivå fire og fem er tendensen at det er flest jenter med fem jenter og en gutt. Elevene fordeler seg på skalaen to til fem med en på lavt nivå to, tre i grenseland mellom nivå to og tre, fem elever ligger lavt på nivå tre, to midt på og tre elever i grensen mellom nivå tre og fire. To scorer lavt på nivå fire og en scorer høyt, mens de tre elevene på nivå fem fordeler seg jevnt fra et lavt nivå fem til et sterkt nivå fem. Lærer ga uttrykk for bekymring over elevens leseferdigheter målt på denne prøven. Han sa det var et svakt resultat sammenlignet med tidligere kull. Resultatene på 8. trinn måler barnetrinnets arbeid med lesing og ikke ungdomstrinnets arbeid fordi prøven kommer tidlig på høsten, ofte før uke 40. Elevene har da ikke mange ukene bak seg på ungdomstrinnet. Det hører med i beskrivelsen at skolen er en 1-10 skole. I så måte skal også barnetrinnets arbeid med lesing som en grunnleggende ferdighet speile skolens overordnede pedagogiske profil.

9. trinnslevne har relativt sterke leseresultater på nasjonale prøver i lesing (vedlegg 9 og 10). Selv om det er 23 elever i klassen er det bare 22 elever det er mulig å se en endring på fra 8. til 9. trinn fordi en elev sluttet i klassen etter 8.trinn og en elev begynte i klassen på 9.trinn.

Tabellen under viser leseresultatene på nasjonal prøve i lesing i 2016 og 2017 på 9-trinn.

Nivå	2016	2017
5	2 (jenter)	15
4	9	4
3	10	2
2	1 (gutt)	1 (samme gutt som i 2016)
1	0	0

Det er tre hovedtendenser i leseresultatene som er verdt å nevne. Den ene tendensen går ut på at det er jentene som gjorde det best på leseprøven og guttene som gjorde det svakest. Den andre tendensen viser at de fleste av de som løftet seg var jenter, men de lå allerede i grensesjiktet mellom de to øverste nivåene. Den tredje tendensen viser at de elevene som hadde en reell økning i leseferdigheter var majoriteten gutter. Det var ikke mange elever som gjorde det dårligere på leseprøven etter ett år på ungdomstrinnet, men det var to stykker hvorav den ene gikk fra lav nivå fem til høy nivå fire, og den andre gikk fra høy nivå fire til lav nivå fire. Det er kanskje den siste som vekker grunn til bekymring. Den eleven som scoret på laveste nivå i 2016 hadde ingen utvikling og forble på nivå to i 2017 også.

Det er viktig å tolke resultatene med et kritisk blikk, og man skal være varsom med å trekke for bastante konklusjoner knyttet til resultatene. Det kan være mange forklaringer på elevenes resultater. Det vil, etter mitt syn, være feil å bruke de nasjonale leseprøvene som et absolutt bevis på hvordan en elev leser, men det kan gi en god indikasjon på hva eleven mestrer og hva eleven strever med.

En hensiktsmessig bruk av leseresultatene i undervisningen, tenker jeg, handler om tilpasninger, tilrettelegging og dialog med eleven om hvordan de regulerer sin faglige tekstforståelse. PISA-undersøkelsene fra 2000 ønsket å måle elevenes evne til denne typen strategisk læring. Læringsstrategiene ble organisert i tre hovedgrupper: memoreringstrategier, utdypingstrategier og kontrollstrategier. Resultatene viste at de norske elevene, i mindre grad enn elever i andre land, tok i bruk slike strategier (Roe, 2011, s. 82). På bakgrunn av Roes funn må det derfor

understrekes at det derfor blir vesentlig at lærer legger til rette for elevene slik at de kan ta i bruk slike strategier når de leser fag. I SMUL-studien fra 2012 er også en av hovedkonklusjonene at det hersker noe tvil om hva som faktisk ligger i begrepet læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter. Om det er tvil om hva begrepene rommer er det kanskje nærliggende å tenke at det ikke får så altfor stor plass i klasserommet?

Det er den samme leseprøven de får på både 8. og 9.trinn. Grunnen til dette er at man skal kunne sammenligne resultatene og se om det foreligger noen endringer. Læreren på 9.trinn var meget fornøyd med at så mange hadde hevet seg opp til øverste nivå fra 8.klasse, men går man resultatene noe mer i sømmene, er det ikke så mange elever som har hevet sin lesekompetanse nevneverdig. De fleste lå i grenseland mellom to nivåer og om man scorer høyt på nivå fire eller lavt på nivå fem så er det marginal forskjell i ferdighetsnivå.

Vi kan også problematisere hva som utgjør en «sterk» leser. Elever som ikke rekker å gjennomføre hele prøven vil kunne få et svakere resultat enn de som rekker å lese gjennom alt. Hvor raskt en elev leser vil derfor spille en rolle i en slik test. Det å ha en viss lesehastighet for å kunne lese hensiktsmessig er viktig, men man kan tenke seg at elever som leser saktere og derfor ikke rekker gjennom alt, forstår like mye som den som har en litt høyere lesehastighet.

Det er to oppgavetyper på leseprøven: Flervalgoppgaver og åpne oppgaver (UDIR). I flervalgoppgavene er det mulig å gjette og treffe rett uten at man faktisk har forstått teksten. Det finnes ingen alternativ for «vet ikke» eller «forstår ikke». I de åpne oppgavene må eleven selv skrive ned hva han/hun mener og tror. Det er ingen mulighet å registrere inn at eleven ikke har svart fordi eleven ikke forstår hva det spørres etter. Dersom eleven lar oppgavene være ubesvarte vet man ikke sikkert hvorvidt det handlet om tid eller at de ikke forstod.

Det er lærerne som retter oppgavene, og det er utarbeidet en veiledning slik at de har et verktøy å støtte seg på når de retter besvarelsene. Allikevel kan man se en potensiell feilkilde i dette med tanke på at det åpner for ulikt skjønn på om elevens svar er innenfor det som defineres som korrekt svar.

De nasjonale prøvene kan være et verdifullt bidrag til informasjon om eleven og deres utgangspunkt, og leseprøven kan gi en viss pekepinn på hvor gode forutsetningene til eleven er og hva det må jobbes videre med dersom de brukes på riktig måte. I verste fall kan de bli en feilkilde dersom de tolkes ukritisk.

4.3 Literacy og lesing som grunnleggende ferdighet

Som nevnt i teorikapittelet peker Hoem og Staurseth (2014) på hvordan tverrfaglig kunnskap om geografi og samfunnet i dag, vil være et godt grunnlag for historiekompetanse. På samme måte mener de kunnskap om historie og geografi kan gi en økt forståelse for det samfunnet vi ser i dag (Hoem og Staurseth, 2014, s. 147). Ved å jobbe med fagene på denne måten og å legge til rette for de utforskende arbeidsmetodene skissert i utforskeren, vil vi nærme oss en samfunnsfaglig literacy (Hoem og Staurseth, 2014, s. 147). Samfunnsfaglærerne jeg fulgte var enig i at det ideelle ville være å kombinere de ulike fagene innenfor samfunnsfag. Allikevel poengterte de at de opplevde at å integrere fagene var for vanskelig. Historie, samfunnsfag og geografi blir derfor jobbet med enkeltvis og med hovedfokus på historie. Geografi er det de fokuserer minst på fordi det er tema som overlapper med naturfag. 8. trinns-lærer sier at det ikke er før i 10.klasse de jobber tverrfaglig med alle tre fagene: «[...] vi knytter det (geografi) heller til et større arbeid, gjerne i 10-klasse hvor de bruker informasjonen om ulike land i typisk sånn nord-sør-problematikk og man bruker hele spekteret av faget da».

9.trinns-læreren sier videre: « det som er litt ironisk er at de fleste samfunnsfaglærere enten er statsvitere eller historikere, og det er nok veldig få lærere som har en slags bakgrunn eller har studert geografi veldig nøye da... Det faglige er nok høyere i samfunnskunnskap og historie, som igjen bidrar til at det blir lagt mere vekt på».

Selv om lærerne opplever samfunnsfag som tre ulike fag, hadde ikke elevene et veldig bevisst forhold til dette. De tilnærmet seg fagene på samme måte, og de var heller ikke opptatt av om det ble jobbet med enkeltvis eller tverrfaglig. De kunne ikke se noen særlig forskjell på fagene med unntak av geografi. Det var kun i geografi de forholdt seg til kart. Derfor skilte dette faget seg ut fra de andre. De var med andre ord lite bevisste på hva som kjennetegnet de ulike fagene og hva som kjennetegnet samfunnsfag som helhet.

Dette sier den ene eleven på 9.trinn:

I: Er det noen forskjell på hva dere leser i de ulike fagene, leser du på ulik måte?

E: Eeeh, neiiii..., nei jeg tror jeg leser sånn ganske likt.

I: Hva tenker du kjennetegner tekster i historie?

E: Eeehh...det er ofte mye årstall i de historiske og mye hendelser og sånn, siden det er historie er det mye hendelser liksom...

I: I samfunnskunnskap da?

E: Eeehh, da er det mer sånn hvordan ting generelt er på en måte, sånn hvordan ting blir styrt og sånn.

I: Hva med i geografi?

E: Da er det jo mer sånn hvordan ting er oppbygd, hva det er satt sammen av, hvordan det ser ut liksom.

I: Og du tilnærmer deg de tekstene på samme måte?

E: Jaaa..., eller jeg gjør sikkert ikke det, men jeg merker ikke... , eller jeg vet ikke hvordan eller når jeg leser likt liksom....

I: Du har kanskje ikke tenkt så mye over det?

E: Nei, egentlig ikke.

Hun er lite bevisst på hva som kjennetegner de ulike fagene. Da hun ble gjort oppmerksom på det kan hun identifisere noen ulikheter og hun kan se noen særtrekk ved de ulike fagene. Allikevel har det ingen effekt på hvordan hun tilnærmer seg tekstene. Dette kan være fordi hun ikke opplever at det jobbes ulikt med fagene og at det hovedsakelig er innhenting av fakta hun er vant med å forholde seg til. Om det er tilfellet er det naturlig at hun forholder seg til tekstene i de ulike fagene på samme måte.

Literacy er et teoretisk begrep som rommer flere viktige aspekter i skolesammenheng, og kanskje spesielt fagliteracy. Under intervjuene med lærerne kom det fram at 8.trinns læreren ikke hadde et veldig aktivt forhold til begrepet. Læreren på 9.trinn var mer bevisst på begrepets innhold enn 8.trinns læreren. Han forbandt det hovedsakelig med læreboktekster: «Tenker jeg jo på typiske læreboktekster, nå jobber jo ikke vi utelukkende med boka her. Vi har jo ikke fast lærebok engang, så vi finner kilder til elevene som vi jobber med».

9-trinns lærer:

L: Ja nå er jeg jo norsklærer da, så jeg vet veldig mye om literacybegrepet. Nei... altså, literacybegrepet sånn jeg tolker det da, så handler det om leseferdigheter eller lesekompetanse da, at det er en ferdighet. Og det er noe jeg på en måte tenker er essensielt, fordi en ferdighet jo kan læres. Det er noe man kan læres opp til, og det tror jeg elevene kan læres opp til gjennom ulik støtte, lære seg å lese og forstå og trekke lærdom ut av stadig mer komplekse tekster det er jo det vi ønsker.

Vi ser her at han har en tydelig forestilling om hva det innebærer, men som han selv sier så er det fordi han er norsklærer. Han trekker ikke frem at det er like relevant i samfunnsfag.

I: Hvordan ville du jobbet med elevene for å utvikle en literacy innenfor samfunnsfag?

Ehhh... først og fremst så er jo begrepsforståelse viktig, at man har strategier for å skjønne de ulike begrepene, at man bruker på en måte teksten i en større sammenheng, hva er grunnlaget rundt det, drar inn tidligere ting man vet, lære hvordan man skal finne svaret på for eksempel vanskelige begreper eller historiske ting. Det handler om å skape..., på en måte..., strategier for å løse dette, sånn at de til syvende og sist... målet er jo ikke at jeg skal sitte igjen til slutt å forklare, men at de nettopp selvstendig kan bryte ned en tekst da og forstå den teksten og så vite hvor du skal søke etter hjelp. [...] Så det handler mye om... eller målet mitt da er jo, og det lykkes jeg jo ikke alltid med, er at de skal bli så selvstendige at de klarer å lese disse tekstene selv, det er jo det ultimale målet, uten at de behøver å spørre meg, at de klarer seg selv, at de har en selvgående motor når de møter begreper de synes er vanskelige, de forstår ikke helt sammenhengen eller tankegodset og at de kan bruke ulike kilder.

Han mener begrepsinnlæring er viktig, han trekker fram viktigheten av å aktivisere forkunnskap og han er inne på kildekritikk som en vesentlig del av historiefaget og dens fagliteracy. Allikevel oversettes ikke dette til klasserommet hans i nevneverdig grad? Han knytter heller ikke literacy opp mot å forstå det særegne ved faget.

Teorier og forskning på dette feltet har sett at utviklingen av fagliteracy vil kunne styrke elevenes forståelse i faget, og dermed øke deres sjanser for å oppleve en mestring og «lykkes», både i tradisjonell forstand – gjennom gode karakterer, samt å lykkes ut i fra det å ha en bevissthet rundt sin skolegang og videre framtidsmuligheter (Kleve, Penne, Skar, 2014). Jeg tror det vil være viktig at lærere i klasserommet har kunnskap om denne forskningen og disse teoriene for å ha et bevisst forhold til det i klasserommet, sammen med elevene.

I forskningen Kleve, Penne og Skar (2014) presenterer peker de på flere faktorer som er med på å styrke elevenes mulighet til å identifisere skolens institusjonelle logikk, og institusjonelle muligheter og på den måten mestre det de står overfor. En slik bevissthet vil legge til rette for at elevene i større grad kan ta aktive valg basert på hva de har av muligheter. Det vil også hindre at elevene opplever at skolerresultater er noe som «kommer» uten at de har mulighet til å kontrollere og påvirke disse resultatene. De elevene som kjenner sin I-identitet (Gee, 2012), det vil si sin rolle som elev, vil ha en tendens til å være bedre forberedt på skolens rutiner og krav (Kleve, Penne, Skar, 2014, s. 25).

Gee (2000-2001) klassifiserer følgende fire ulike typer «identiteter»:

1. N-Identitet: Naturgitt identitet, det vil si noe man er født som, for eksempel jente eller gutt.
2. I-Identitet: Institusjonsidentitet, en posisjon eller rolle man innehar, for eksempel elev på en skole.
3. D-Identitet: Diskursidentitet, individuelle trekk som kan gjenkjennes i en aktuell diskurs, for eksempel intellektuell, løsningsorientert, optimistisk, passiv. Denne identiteten kan defineres både av en selv og av andre og handler om hvordan man ser seg selv, og hvordan andre oppfatter en.

4. A-identitet: Affinitetsidentitet, en gruppeidentitet, for eksempel gamer, feminist, miljøforkjemper.

Her fører Gee oss rett inn i sosiokulturell teori og han mener at for å kunne inneha en identitet så er vi avhengig av et symbolsk språk, og kanskje i aller størst grad knyttet til A-identiteten. En ungdom som ønsker en annerkjennelse som noe, det være seg gamer eller skoleflink, blir det ikke før omverdenen anerkjenner det (Kleve, Penne, Skaar, 2014, s. 23).

I april 2018 har man sett mye medieomtale i Norge knyttet til lektor Simen Malkenes framstilling av forholdene i klasserommet. Han beskriver en kaotisk situasjon, med elever som er lavt motiverte, som opplever lite mestring, er lite opptatt av fag og læring, som bråker og forstyrrer. Han ønsker å sette søkelys på inntaksordningen til VGS og hvordan denne er med på å forsterke sosial ulikhet. Han har sikkert et poeng i at ved å endre inntaksordningen til VGS så kan man forhindre en opphopning av elever som ikke ser skolen som et godt sted å være. Jeg skal ikke diskutere inntaksordningen her, men jeg tenker det er verdt å kommentere at endring av inntaksordningen vil ikke nødvendigvis endre problemet, som er lavtfungerende elever med lav mestringsfølelse. En endring i inntaksordningen vil bare spre elevene på flere skoler. For å endre situasjonen til Malkenes elever og tilsvarende elever som strever må skolen sette inn tiltak for disse elevene på et mye tidligere stadium enn videregående skole.

Bystyrestyremelding nr. 1/2013, anerkjenner at norsk skole ikke bidrar til sosial mobilitet, og at den står overfor store utfordringer i jobben med å redusere de sosiale forskjellene den i dag forsterker. Videre understreker de at den viktigste jobben for Oslos barnehager og skoler, er å bidra til at alle barn og unge gis muligheter til å lykkes. Byrådet har derfor satt opp fire mål som skal bidra til dette arbeidet.

1. Tidlig innsats, riktig innsats og helhetlig innsats.
2. Kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i barnehage og skole.
3. Målrettet innsats mot særlig utsatte grupper i barnehager, skoler og områder.

Byrådsmeldingen fokuserer på betydningen av språk i denne sammenhengen, og betydningen av å heve elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning slik at disse

ferdighetene kan bli gode verktøy for å tilegne seg faglig kompetanse, mestre faget og dermed oppleve at man lykkes.

Simon Malkenes elever ble neppe urolige, umotiverte og «svake» faglige etter at de kom over på videregående skole. Dette er antagelig elever som har strevd lenge innenfor skolen. Det er elever som opplever at skolen er lite relevant for dem, som opplever at skolefagene er «kjedelige» og utydelige, som mestrer grunnleggende ferdigheter på et så lavt nivå at de ikke blir redskap for læring. I tillegg identifiserer de seg svakt med skolen som institusjon og de deler ikke språket skolen bruker. Mange av disse elevene kommer også fra hjem som i liten grad kan hjelpe dem med å mestre skolehverdagen.

I mine studier har jeg ikke gått inn på hverken elevenes sosiokulturelle eller økonomiske bakgrunn. Jeg har heller ikke undersøkt i hvilken grad elevene omfavner ulike identiteter eller hvor sterk deres skoleidentitet er. Jeg tenker at dette ikke er nødvendig i denne oppgaven, selv om jeg synes det er et svært interessant perspektiv. Jeg tenker at det holder som et premiss å være klar over at innenfor rammen av skolen befinner det seg elever som har ulike bakgrunn og som i større eller mindre grad identifiserer seg med skolen. Jeg mener også at dersom lærere er bevisste på dette perspektivet vil man gjennom relasjonsbyggingen med sine elever få et godt innblikk i hvilket utgangspunkt elevene har. Dette bør også ha konsekvenser for undervisningen innenfor klasserommet og hvordan man tilrettelegger for de ulike behovene som finnes innen for denne rammen.

Elevmassen på den skolen jeg observerte på, ligger i en bydel der nesten 50 % av innbyggerne er universitet- eller høyskoleutdannet (SSB, 2015). Dette gir elevene ved denne skolen gode forutsetninger for å ha foreldre som kan hjelpe dem med skolearbeidet. Den eleven som strevde mest på 8.trinn sier at hun gjør lekser før foreldrene kommer hjem, men det er dem hun snur seg til dersom hun trenger hjelp:

«I: Hva gjør du hvis du leser noe du ikke forstår eller noe du synes er vanskelig?»

E: Hmmm, Da spør jeg egentlig faren eller moren min om hva de mener om det».

Det er bra og viktig å ha foreldre som kan hjelpe og støtte i skolearbeid. Allikevel vil det være problematisk dersom mye av læringsarbeidet skal gjøres hjemme. Da risikerer vi at det er mange elever som sitter uten hjelp mens det er andre som får mye hjelp. Det vil ikke redusere de sosiale skillelinjene, men forsterke dem ytterligere.

5.0 Oppsummering

Samfunnsfagets mandat er å skape aktive og demokratiske medborgere. I tillegg skal det være med på å sikre at alle elever har den samme muligheten til å lykkes uavhengig av sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. Forskning de siste tiårene har vist at det muligens finnes et demokratisk paradoks i skolen fordi skolen er med på å sementere og forsterke sosiale skillelinjer snarere enn å utviske dem (Bakken, 2004).

I denne oppgaven har jeg ønsket å arbeide med på hvordan lærere kan bygge en bro mellom elevenes utgangspunkt og de kravene skolen stiller. Ett virkemiddel skolen kan benytte seg av for å skape denne broen, er å føre elevene inn i skolens språk er gjennom å styrke lesekompetansen.

Jeg tok utgangspunkt i teori knyttet til innlæring og bruk av ulike strategier: Jeg la vekt på aktivisering av forkunnskap, arbeid med mål, modellering, dialogbasert undervisning, begrepsinnlæring, lesestrategier, vurdering og læringsaktiviteter. Videre har jeg også tatt utgangspunkt i teori knyttet til identitetsutvikling og betydningen av å utvikle en sterk institusjonsidentitet da jeg også på elevrollen.

Teorier knyttet opp til begrepet literacy var nødvendig da jeg skulle drøfte betydningen av å utvikle en faglitteracy for å belyse viktigheten av å la elevene få del i det særegne ved faget samfunnsfag. I denne sammenhengen har jeg belyst hvordan Kunnskapsløftet 06 er å betrakte som en literacy-reform gjennom vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter.

Dette førte meg videre over i sosiokulturelle teorier fordi jeg også har tatt utgangspunkt i teori knyttet til identitetsutvikling og elevrollen og betydningen av å utvikle en sterk Institusjonsidentitet.

6.0 Avsluttende kommentarer

Problemstillingen min i denne oppgaven ble til slutt; *På hvilke måter arbeider faglærere i samfunnsfag med lesing som grunnleggende kompetanse?*

På bakgrunn av min økende nysgjerrighet rundt begrepet lesekompetanse, kombinert med mer kunnskap om fagfeltet literacy, vokste det fram en hypotese; fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnskunnskap kan heve elevenes literacy i faget og på denne måten være et middel til å oppnå kunnskap og forståelse i faget.

Spørsmålet jeg videre stilte meg var om det faktisk er slik at alle faglærere i skolen tar mandatet om å være «leselærere» på alvor eller om dette er noe som oppleves som noe som kommer «i tillegg til» fagkunnskap, mer enn å bidra til fagkunnskap.

Jeg mente også at å arbeide med elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, er nødvendig for å utvikle en faglig literacy i samfunnsfag. Videre tenkte jeg at gjennom og å bevisst arbeide med faglitteracy kan dette være ett virkemiddel skolen kan ta i bruk for å redusere sosiale skillelinjer

Jeg fulgte en 8.trinnskalsse, en 9.trinnsklasse og deres lærere over en to måneders periode der fokuset var å finne ut av hvordan lærerne jobbet med lesestrategier og hva de la i og arbeidet med begrepet faglitteracy. Jeg gjennomførte både observasjoner av lærer og klasse, samt intervjuet begge lærerne og seks elever.

Hovedfunnene mine viste at det var en bevissthet rundt lese- og læringsstrategier hos både elever og lærere, men at det i liten grad jobbes med i klasserommet. Dessverre viste det seg at en bevissthet rundt ulike lesestrategier ikke førte til at det ble jobbet med lesestrategier. Lærerne og skolen hadde en bevissthet rundt begrepene lesing som grunnleggende ferdigheter. Det var kun et par lesestrategier som jevnlig ble brukt av elevene og selv om de kjente forskjellen på de ulike strategiene, var de mindre bevisste på hvilken funksjon disse lesestrategiene kunne ha for deres læring. Lærerne selv påpekte at samfunnsfag er et stort og krevende fag med mange kompetansemål og at de ofte følte seg presset på tid, noe som førte til at de ofte stolte på sin egen formidling av fagstoffet gjennom forelesninger.

Elevene ga utrykk for at de gjorde det lærer ba dem om, og fikk de beskjed om å skumlese så gjorde de det. Allikevel var det ingen av elevene som i særlig grad tok i bruk lesestrategier dersom de ikke ble bedt om det eksplisitt.

Det teoretiske rammeverket jeg har brukt i denne oppgaven går i all hovedsak på teorier og forskning knyttet til utviklingen av en fagliteracy, lese og læringsstrategier og utviklingen av en bevisst skoleidentitet og en tydelig elevrolle.

6.1 Konklusjon

Å trekke konklusjoner utelukkende knyttet til de funnene jeg har fra observasjonsskolen jeg var på ønsker jeg å være forsiktig med. Jeg kan ikke konkludere at de elevene som leste på et lavere nivå på leseprøven, og fikk relativt svake karakterer, kommer fra et hjem med lavere kulturell kapital. Det jeg derimot så, var hvordan lærerne organiserte undervisningen. Jeg så også at undervisningen jeg observerte, ikke i særlig grad ville være med på å utvikle en faglig literacy.

Det jeg også kan si noe om er at funnene i SMUL-undersøkelsen i stor grad stemmer overens med mine egne observasjoner. De undervisningsmetodene som ble brukt var lite elevaktive og det var mye «tavle-undervisning». Dette er undervisningsmetoder som i mindre grad fremmer en fagspråklig bevissthet og metakognitive tankeprosesser. For elever som allerede deler skolens språk og identitet vil det kanskje være lettere å ha et læringsutbytte av denne undervisningsformen fordi de deler det språket læreren snakker.

Det kan virke som om lesestrategier oppfattes som noe løsrevet fra læringsprosessen og kommer som et tillegg mer enn som et verktøy for læring. Skal lesestrategier være et effektivt verktøy for å lære, må det jobbes med integrert i læringsaktivitetene. Det holder ikke å avholde et lesestrategikurs et par ganger i året eller minne elevene på det i ny og ne. Strategiene må jobbes med integrert i faget for at elevene skal oppfatte det som verdifull bruk av tid.

SMUL-undersøkelsen viser at det hersker usikkerhet blant lærere knyttet til begrepene *lesing som grunnleggende ferdighet og læringsstrategier*. Dette bekrefter også «mine lærere» og «mine elever». Lærerne opplever seg presset på tid, og de opplever at kompetansemålene i samfunnsfag er for store og for mange. Dette fører til at de prioriterer å bruke tiden til å lære

elevene «fag» i større grad enn lese – og læringsstrategier. I tillegg er de noe usikre på hva begrepet fagliteracy innebærer og hvordan de skal jobbe med ulike strategier utover å minne elevene på det, og å holde kurs for elevene et par ganger i året.

6.2 Refleksjon

I denne oppgaven har jeg måttet ta mange valg knyttet opp til hva jeg skulle vektlegge og fokusere på. Det har ført til at det er mange variabler jeg ikke har sett på. Jeg har ikke sett på hva kjønn kan spille av betydning. Vi har nyere forskningsrapporter som viser en tendens til at guttene sakker akterut i skole-sammenheng sammenlignet med jentene. Det vi derimot ikke vet så mye om ennå er hva det er som er årsakene til at gutta henger etter.

Jeg har heller ikke sett på betydningen av motivasjon for skoleprestasjoner. Jeg har så vidt vært inne på at motivasjon spiller en viktig rolle for lysten til å lese, men jeg har ikke gått i dybden på i hvor stor grad motivasjon er en sentral faktor for å lykkes i skolen.

Jeg kunne også ha gått enda mer i dybden på teorier knyttet til identitetsutvikling, noe jeg mener er svært interessant og antagelig svært relevant. Jeg har i stedet valgt å trekke det inn som en av mange faktorer fordi jeg tenker at både motivasjon og utvikling av en sterk skoleidentitet, er knyttet opp til den undervisningen eleven får i klasserommet.

De to områdene jeg valgte å fokusere på i denne på i denne oppgaven er utvikling av et fagspråk som mange forskere argumenterer med er blant det aller viktigste knyttet til læring (Klette, 2015, Shanahan & Shanahan, 2008, Penne, Kleve, Skaar, 2014). Det andre er aktivisering av kognitive ferdigheter og en utvikling av metatenkning gjennom bruk av ulike lese-/læringsstrategier.

Jo mer teori og forskning jeg har lest gjennom arbeidet mitt med denne oppgaven, jo mer bevisst har jeg blitt på viktigheten av kvalitetene i samhandlingen med elevene. Det skjer mye spennende i forskningsmiljøene som sakte finner veien inn i skolen, men det er fremdeles et stykke igjen å gå. Kunnskap om hva som utgjør god undervisning vil kanskje også bidra til å utviske de sosiokulturelle skillelinjene som skolene fortsetter å reproducere. Jeg tenker at sammenhengen her må tydeliggjøres i enda større grad enn det den er i dag. Dersom ikke

fokuset rundt denne problemstillingen går fra å slå fast at «slik er det» til å knytte en direkte linje til kvaliteten på undervisningen vil det kanskje være vanskelig å endre på dette?

Å føre elevene inn i et fagspråk/faglitteracy og utvikle metakognitive ferdigheter gjennom å fokusere på lesing som en ferdighet er en vei å gå. Det finnes også mange andre områder som skolen også må fortsette å utvikle og å tilby, fra leksehjelp til trygge læringsmiljøer, ro og orden og gode relasjoner mellom elever og elever og lærer, for å nevne noe.

6.3 Videre forskning

Jeg har tro på at å utvikle lesing som en grunnleggende ferdighet som et redskap for læring er viktig for å hjelpe elevene til å forstå og mestre samfunnsfag. Om jeg fikk muligheten til å jobbe videre på dette tema, tenker jeg det kunne vært interessant å finne ut av om lærere på skoler med flere fremmedspråklige elever er mer opptatt av språk og utvikling av faglitteracy, enn lærere som har en mer homogen språklig gruppe av elever? Tvinger ulike morsmål fram et større fokus på fagspråket og er det slik at lærere tar for gitt at etnisk norske elever behersker språket de møter i faget nettopp fordi de er etnisk norske og språket er norsk?

Det kunne også vært interessant å finne ut mer av hva det er som eventuelt stopper lærere i å arbeide med lesing som en grunnleggende ferdighet. Er det utydelig hva som ligger i begrepet? Er lesing noe som andre faglærere tenker primært skal arbeides med av norsklærere? Tenker man at det er for tidkrevende å skulle fokusere på lesing, og at det vil ta tid fra arbeid med kompetansemålene? Er det for langt mellom skoleforskning, læreplan og klasserommet? Denne oppgaven har, med andre ord, ført til flere spørsmål enn svar.

7. Litteratur

- Andersson-Bakken, E. (2017): *Dette vet vi om. Spørsmål og interaksjon i klasserommet*, Gyldendal Akademisk, 2017.
- Bakken, A. (2010): *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*, NOVA.
- Bakken, A. (2004). *Økt sosial ulikhet i skolen?* Tidsskrift for ungdomsforskning, 4 (1).
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. In NOVA (Ed.), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. In A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det nye norskfaget* (Vol. nr. 161, pp. 161-186). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandsdal, T. M. (2012) *Lesing som grunnleggende ferdighet – Hva er nå det?* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. I. Olson, D. R. & Torrance, N. (red.), *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bystyremelding nr. 1/2013, (2013). *Byrådets strategi for sosial mobilitet gjennom barnehage og skole*. Hentet fra http://www.oslo.kommune.no/dok/Vedlegg/2013_09/1019160_1_1PDF
- Cappelen Damm AS. *Psykologi*. Piagets beskrivelse av den tankemessige utviklingen. Hentet fra <http://psykologi.cappelendamm.no/c799778/artikkel/vis.html?tid=803348>
- Danielsen, A & Nordlie Hansen, M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I *Om makt. Teori og kritikk*. Maktutredningen, Engelstad (red).

- Dahlum, S. (2015). *Validitet*. I Store norske leksikon. Hentet fra <http://snl.no/validitet>
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, B. O., Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). *Betydningen av å bruke fagbegreper for elever, lærerstudenter og lærere*. *Bedre Skole*, 2, s.72-77.
- Gee, J.P., (2000-2001). *Identity as an analytical lens for research in education*. I review of research in education Vol. 25 (2000-2001), s. 99-125
- Grimen, A. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Universitetsforlaget
- Gundersen, L. A. J., (2003). *Avskaff begrepet svak elev*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2003/september/avskaff-begrepet-svak-elev/>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2002). *Engagement and Motivation in Reading*. New York: Erlbaum.
- Hansen, M. N., (2010). *Hvordan studere endring i ulikhet over tid? Betydningen av økonomisk familiebakgrunn for utdanning*, I: Album, D., Hansen & Widerberg, K. (red.), *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Universitetsforlaget. ISBN 9788215014920.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. NF-rapport nr. 4/2012 ISBN-nr.: 978-82-7321-626-7 ISSN-nr.: 0805-4460. Nordlandsforskningen.
- Hoem, T.F & Staurseth, H.E. *Lesing i samfunnsfag*. I Skaftum, A., Solheim, O.J., Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka*. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. Oslo: Cappelen Damm.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*. *Bedre skole* nr. 4, 2011. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansen, R. -P. K. (2014). "*I dag har jeg med noe spesielt*" - kan hvordan en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon? UIO, institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A.
Linking instruction and student achievement: research design for a new generation of classroom studies. Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge 2017; Volum 11.(3) s. 19. UIO
- Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2009). *Lys på lesing*. Lesing av fagtekster i skolen. Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsløftet 2006. Udir.no.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). *Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene*. Acta Didactica Norge. Vol. 6 Nr. 1 Art. 7. Hentet fra <file:///C:/Users/livbr/Downloads/1077-4862-1-PB.pdf>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. (2013). Innledning: Literacy och scientific literacy. I E. Lundqvist, R. Säljö & L. Östman (red.). *Scientific literacy: Teori och praktik*. (s.9-18). Malmö: Gleerups.
- Mathé, Nora E. Hesby, (2015). *Hva vil vi med begrepene?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>

- Mathisen, I. D., (2015). *Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Hvordan forstår et utvalg av samfunnsfaglærere lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?* Masteroppgave UIT. Tromsø: Norges arktiske universitet.
- NOU 2015:8, *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kapittel 2.
- Penne, S & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster I klasserommet* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, K. & Teigen, K.H. (2012) *Jean Piaget*. I Store norske leksikon. Oslo: Kunnskapsforlaget. Hentet fra http://snl.no/Jean_Piaget
- Roe, A., (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Sanden, C.H. (2010). *“PISA-undersøkelsen ble et sjokk for oss”*. Hentet fra NRK.no. <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). *Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy*. Harvard Educational Review 78, 1, 40-59. Hentet fra <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/68122E6C-6783-46F4-80AD-505229C336C9/0/ShanahanArticle061909.pdf>
- Skott, J., Jess, K. & Hansen, H. C. (2008), *DELTA: Matematikk for lærerstuderende*. Fagdidaktik. Samfundslitteratur.
- Skaftum, A., Solheim, O.J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka*. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. Oslo: Cappelen Damm.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag.
- SSB, (2015) *Utdanningsnivå for personer 16 år og over*. Bydeler i Oslo. Antall og prosent. Hentet fra <https://www.ssb.no/270240/utdanningsniva-for-personer-16-ar-og-over.bydeler-i-oslo.antall-og-prosent>

UDIR. (2017). *Kva måler nasjonale prøver i lesing?* Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/>.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

White, H. (2003). Den historiske teksten som litterært artefakt. *Historie og fortelling*. Oslo 2003.

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Spørsmål	Observert/ikke observert	Eksempler
Kommer elevene raskt i gang med læringsaktiviteter?		
Introduserer lærer læringsmål i løpet av økta?		
Tar lærer utgangspunkt i elevenes forkunnskaper?		
Er lærer opptatt av og bruker lesestrategier?		
Hvilke lesestrategier bruker lærer aktivt?		
Modellerer lærer for elevene?		
Får han elevene til å ta i bruk lesestrategier?		
Får elevene stillaser å støtte seg på?		
Er det en systematikk i arbeidet med lesestrategier?		
Hva slags teksttyper leses? Er det variasjon og endrer strategiene seg ved ulike teksttyper?		
På hvilken måte jobbes det med ulike kilder?		
Gir lærer elevene innblikk i		

fagets egenart?		
På hvilken måte jobber lærer med elevrollen? Er det en bevisstgjøring fra lærers side om elevenes ansvar som elever?		
Er undervisningen dialogbasert?		
Jobber elevene alene eller sammen?		
Er undervisningen lærerstyrt eller elevaktiv?		

Vedlegg 2

Intervjuguide lærere

1. Hva betyr lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag for deg?
2. Hva tenker du om at samfunnsfag består av tre ulike fagdisipliner?
3. Jobber du ulikt i de forskjellige disiplinene i samfunnsfag?
4. Hvordan jobber du for å få fram de ulike disiplinenes særegenheter?
5. Hva vil du si kjennetegner en tekst i samfunnsfag?
6. Tenker du at det er forskjeller på disiplinenes tekster?
7. Hvordan introduserer du et nytt tema for klassen?
8. Hvordan jobber du for å forberede elevene på læringsaktivitetene i timene og stimulere til interesse og nysgjerrighet?
9. Hvordan jobber du for å få tak i elevenes forkunnskaper?
10. Hvordan jobber du med fagspesifikke begreper/nye/vanskelige begreper?
11. I hvilken grad og hvordan bruker du andre tekster enn læreboka? Hvilke tekster er eventuelt dette?
12. Hvilke lesestrategier bruker du?
13. Hvordan viser du eleven hvordan de skal jobbe med de ulike lesestrategiene?
14. I hvilken grad oppfordrer du elevene til å ta i bruk ulike lesestrategier.
15. Hvordan vil du beskrive undervisningen din? Legger du vekt på lærerstyrte aktiviteter eller elevaktivitet, eventuelt en kombinasjon?
16. Hvordan jobber du med elevene for å stimulere til økt elevaktivitet i timene?
17. I hvilken grad og hvordan evaluerer du elevenes arbeid?
18. I hvilken grad og hvordan jobber du sammen med elevene for å utvikle en bevisst elevrolle hos dem?

Vedlegg 3

Intervjuguide elever

1. Liker du å lese?
2. Leser dere mye på skolen?
3. Hva er det dere leser?
4. I samfunnsfag er det tre ulike fag – historie, geografi og samfunnskunnskap. Er det noen forskjell for deg hvordan du leser i disse tre fagene?
5. Hva gjør du når du leser noe du ikke forstår?
6. Hva gjør du når du kommer til ord du ikke forstår?
7. Leser du forskjellig om du for eksempel leser en roman (skjønnlitteratur) eller om du for eksempel leser noe i historie, (geografi eller samfunnskunnskap)?
8. Jobber dere med forskjellige måter å lese på i klasserommet sammen med læreren din?
9. Viser læreren deg ulike måter å lese ulike tekster på?
10. Hvilke av disse ulike måtene bruker du når du leser?
11. Synes du det er nyttig å jobbe med ulike former å lese på?
12. Hva mener du at du mestrer bra når det gjelder lesing?
13. Hva ville du gjerne vært flinkere til i lesing?
14. Merker du noen framgang i faget gjennom å bruke ulike måter å lese på?

OBS! Jeg har bevisst ikke brukt ordet strategi i denne intervjuguiden.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne ut av om og hvordan lærere og elever jobber med lesing som en grunnleggende ferdighet i samfunnsfag med det primære fokuset rettet mot læreren.

I 2006 ble Kunnskapsløftet implementert. Nytt ved denne læreplanen var blant annet innføringen av de grunnleggende ferdigheter som regning, bruk av digitalt verktøy, å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i tillegg til lesing. Disse grunnleggende ferdighetene skal være en del av alle fag.

I revisjonen av kunnskapsløftet i 2017 er det kommet et nytt fokus inn i tillegg til de grunnleggende ferdighetene – literacy. Literacy er definert av UNESCO på følgende måte; *evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere, sammenfatte og ta i bruk skrevet tekst i ulike kontekster. Literacy involverer et kontinuum av læring som vil sette individer i stand til å nå sine mål, utvikle sitt potensiale og til å delta fullt i sitt nærmiljø og samfunn for øvrig.* (UNESCO, 2004, s.13).

Senere års forskning viser at det er en sannsynlig sammenheng mellom hvor godt elevene lykkes i skolen og deres nivå av literacy.

Problemstillingen som skal analyseres er derfor om fokus på lesing som grunnleggende ferdighet kan hjelpe elevene i å utvikle literacy i samfunnsfag og på denne måten bidra til at flere elever lykkes i faget.

Studien er en masterstudie ved Høgskolen i Oslo og Akershus - HIOA

Utvalget er tre tilfeldig valgte klasser på ungdomstrinnet i en Osloskole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien omfatter klasseromsobservasjoner av lærer og elever samt intervju med lærer og noen få elever. Fokuset mot elevene retter seg i stor grad på hvilken måte de forholder seg til ulike former for lesing og om de har kompetanse om og tar i bruk ulike lesestrategier. Det vil også innhentes opplysninger om deres interesse for skolearbeid og fag generelt samt hvordan de opplever innholdet i faget.

Opplysningene som innhentes vil ikke være av privat art, men kun omhandle deres forhold til lesing og lesing i skolesammenheng. Opplysningene vil registreres i lydopptak. Informasjon om elevene som innhentes fra lærer vil handle om elevenes lesenivå, deres interesse for lesing, interesse for og nivå på skolearbeid. Det vil ikke bli innhentet opplysninger om foreldre/foresatte.

Dersom det er foreldre som ønsker et eksemplar av intervjuguiden kan de få det.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene om hvilken skole og klasse observasjonen er foretatt i. Ingen personopplysninger vil fremkomme i studien hverken direkte eller indirekte.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltagerne i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.11-17 Lydopptakene vil slettes etter at de er kodet og bearbeidet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom foreldrene samtykker på vegne av barnet og barnet selv ikke ønsker å være med så er det barnets ønske som blir respektert. Det er ingen forventning rettet mot barnet om at de må eller burde være med, hverken fra forskningsansvarlig eller skolen.

Prosjektet er meldt inn til NSD.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Liv Bredahl, +4798015150. Kontaktopplysninger til veileder er Evy Jøsok, +4767237291.

Mvh Liv Bredahl

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og jeg samtykker til

- at mitt barn blir observert i klasserommet
- at mitt barn blir intervjuet

(sign)

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Oslo og Akershus	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier	
Institutt	Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Evy	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etternavn	Jøsok	
Stilling	Høyskolelektor	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	67237291	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	evy.josok@hioa.no	
Alternativ e-post	marlen.ferrer@hioa.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.

Arbeidssted	HIOA	
Adresse (arb.)	Pilestredet: Pilestredet 46	
Postnr./sted (arb.sted)	Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Liv	
Etternavn	Bredahl	
Telefon	98015150	
Mobil	46402221	
E-post	liv.bredahl@gmail.com	
Alternativ e-post	liv.bredahl@outlook.com	
Privatadresse	Bakketoppen 8c	
Postnr./sted (privatadr.)	1165 Oslo	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Formålet med prosjektet er å finne ut om arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag kan være med på å fremme literacy i faget. Senere års forskning viser at det er en sannsynlig sammenheng mellom literacy og elevenes kompetanse i faget. Kan lesing som grunnleggende ferdighet være et virkemiddel fr å fremme literacy og på denne måten sikre at flere elever lykkes?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre 	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Tre klasser ved en ungdomsskole i Osloskolen.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Skolen har blitt rekruttert av studenten og skolen er tilferldig valgt uten at det foreligger noen kriterier. Studenten har ingen tilknytning eller kjente ved den aktuelle skolen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Studenten tok kontakt med avdelingsleder for ungdomstrinnet på den aktuelle skolen. Hun forhørte seg med to samfunnsfagslærere som begge taket ja til å være med i prosjektet. Foreldregruppen til elevene vil bli bedt om samtykke gjennom et eget samtykkeskjema.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år) 	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	2 voksne, 90 barn 14 og 15 år	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	datamaskin er beskyttet med brukernavn og passord. Det samme er lydopptakenheten.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	10.09.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.10.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	<p>Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger.</p> <p>NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.</p>

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering av data.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● intervjuguide.docx ● informasjonsskriv_og_samtykke.doc 	

Vedlegg 6

Øvingsark

Periode: Revolusjoner

Fokus: Den amerikanske og franske revolusjon

Du skal kunne:

- Forklare hvordan Nord-Amerika ble kolonisert og hvilke land som var involvert
- Gjøre rede for hva trekant-handelen gikk ut på, og hvilke konsekvenser dette fikk
- Gjøre rede for ulike årsaker til den amerikanske frihetskampen og vurdere hvilke av disse som var viktigst
- Forklare hvordan uavhengighetskrigen utspilte seg
- Drøfte hva som gjorde at de amerikanske koloniene vant uavhengighetskrigen
- Gjøre rede for virkninger av den amerikanske revolusjonen
- Vurdere hvordan den franske og amerikanske revolusjonen henger sammen
- Forklare hvordan situasjonen i Frankrike var før den franske revolusjonen
- Vurdere ulike årsaker til at Frankrike hadde revolusjon
- Forklare hvordan revolusjonen forløp
- Gjøre rede for virkninger av den franske revolusjonen
- Trekke frem tankesett og personer som var avgjørende for den franske revolusjonen
- Diskutere hvor lenge den franske revolusjonen varte

Vedlegg 7.

Prøve: Den amerikanske og franske revolusjon

1. Hvor lenge har Amerika vært bebodd? (1 poeng)
 - a. 20000-30000 år
 - b. 10000-20000 år
 - c. 5000-10000 år
 - d. 30000-40000 år
2. Hvilket land regnes som den første store kolonimakten i Amerika? (1 poeng)
 - a. Spania
 - b. Portugal
 - c. Storbritannia
 - d. Frankrike
3. Forklar bildet under: (3 poeng)



4. Hvilke land hadde kolonier i Nord-Amerika omkring år 1750? (2 poeng)
 - a. Spania
 - b. Frankrike
 - c. Italia
 - d. Tyskland
 - e. Russland
 - f. Portugal
 - g. Storbritannia
 - h. Nederland
 - i. Belgia
5. Hvordan kan sjuårskrigen knyttes til den amerikanske frihetskampen? (2 poeng)

6. Hva hører sammen? (2 poeng)
 - a. Jean Jacques Rousseau
 - b. Francois Voltaire
 - c. Maximille de Robespierre
 - d. Jakobinerklubben
 - e. Maktfordelingsprinsippet
 - f. Flertallsprinsippet
 - g. Ludvik den 16
 - h. Ytringsfrihet
 - i. Charles de Montesquieu
 - j. Enevelde
7. Hva gikk teselskapet i Boston ut på? (2 poeng)
8. Hva skjedde 4. juli 1776? (1 poeng)
9. Hva mener du var grunnen til at amerikanerne vant krigen mot Storbritannia i 1781? (2 poeng)
10. Hvordan kan stenderforsamlingen forklare at det ble revolusjon i Frankrike? (3 poeng)
11. Hva betyr revolusjon? (1 poeng)
 - a. Krig
 - b. Politisk uavhengighet
 - c. Utvikling
 - d. Videreføring
12. Angi hvor lenge (med årstall) du mener den franske revolusjonen varte. Begrunn. (4 poeng)
13. Hva er dette? (1 poeng)
 - a.  ks
 - b. Gapestokk
 - c. Giljotin
 - d. Gardesverd
 - e. Sigarkutter



14. Nevn to positive virkninger av den franske revolusjonen. (2 poeng)

15. hvilke alternativer passer til å beskrive situasjonen i Frankrike i ca. år 1780? (2 poeng)

- a. Sult og uår.
- b. Dårlig økonomi.
- c. Jevn fordeling av goder.
- d. Man elsker kongen sin.
- e. Hvis de ikke har brød, kan de vel spise kake?
- f. Masse mat, gode avlinger.

16. Hva kalles årene fra 1793-1795 i fransk historie? (1 poeng)

- a. Konventet.
- b. Terroren.
- c. Eneveldet.
- d. Demokratiet.
- e. Revolusjonen.

Totalt antall poeng: 30

Til: Pascal

Bonjour monsieur jeg skriver dette la lettre fordi jeg vill forandre din styreform. Slik dere er behandlet av kongen er ikke riktig. Dere får ikke nokk betalt og dere må betale alt for mye til kongen. Roi Louis 16 bryr seg ikke om folket. Han har nesten ikke brukt en «billet de banque» (Penge) på dere, mens han krever ut mer enn dere tjener sånn at han kan kjøpe fine ting til seg selv. Ludvig vet ikke nesten noe om å være konge, og Dronningen Marie bryr seg ikke om folke, men om bare kake og rikdom.

Monsieur alle burde betale taxe. Selv adlene burde betale skatt, men ikke så mye skatt som dere betaler nå. Her i Norvège har vi Statsminister, og det er ett folkestyrt land. Vi trenger ikke å betale skatt til Kirken, og vi har friheter til å si og tro på hva vi vill. Vi kan choisir ny statsminister vært 4 år, og vi har rett til å kaste personen ut av styret når han/hun/Det gjør noe galt.

Det er det jeg forslår dere gjør Kaster ut Roi Louis 16. lag en rebelle mot han og slakter ned de som ikke er med.

Monsieur du burde ha opprør mot Roi Louis 16. det er folk som sulter i byene, mens kongen kjeder seg fordi han vet ikke om han skal spise mer, eller legge seg ned på bakken, og gråte fordi han er for mett.

Så jeg foreslår krig i Frankrike mot kongen Ludvig den 16

Vedlegg 9, «svakk» elev

Til Bonden Filip.

Hvorfor.

Jeg skriver dette brevet til deg fordi jeg vil informere om et samfunn jeg tror du vil like. Jeg skal fortelle om en styringsform som folket er med på å bestemme i og hvor folket og de som styrer i landet blir behandlet likt. Det er en styringsform hvor blant annet folket bestemmer hvem som skal bestemme i landet.

Valg av leder i Norge.

I Norge i år 2017 er vi demokrati. Jeg synes det er en veldig fin styreform fordi folket kan for det første bestemme hvem som skal styre i landet. Isteden for å ha en evigvarende konge som dere har, har vi en regjering (mange personer) som har blitt valgt av folket. Vi har valg hvert fjerde år. Valget foregår sånn at det er forskjellige partier(grupper) som prøver å få så mange borgere til å stemme på dem sånn at de kan styre i landet. De gjør det sånn ved at de skriver/forteller hva de skal gjøre i og for landet de fire neste årene. Så velger borgerne hvilket parti de vil ha. Vi har noe som kalles maktfordelingsprinsippet, det prinsippet fungerer ved at makten er fordelt mellom tre organer. Det ene organet er domstolen, den dømmende makt. Den andre er stortinget, den lovgivende makt. Det siste organet er regjeringen, den utøvende makt.

Fordeler for deg.

Her i Norge kan bøndene ha engen vinpresse sånn at de slipper å gå til noen og betale for at de skal presse druene, hvis du har råd til egen. Bøndene kan ha sin egen okse og pare kua/kuene med oxen/oksene når du vil og slippe å betale avgifter til en adelsmann for det. Hvis du har råd kan du kjøpe egen mølle for å male kornene. Hvis du kjøper jaktterreng og får jakttillatelse kan du jakte når det er jakt sesong. Bøndene i Norge må ikke gi en eneste ting av det de dyrker til kirken. Når du arver for eksempel gården til faren din må du ikke betale avgift.

Seks kort fortalt kjennetegn til et demokrati.

Vi har likestilling, det betyr at kvinner og menn skal bli sett på som like. Kvinner kan for eksempel få samme jobber som menn og kvinner kan styre landet. Vi har ytringsfrihet, det betyr at folket kan kritisere lederen i landet uten å bli straffet. Vi har noe som heter eiendomsrett, den retten er sånn at alle har rett til en privat eiendom og på den eiendommen kan du gjøre nesten hva du vil. Vi har frie valg, det vil si at ingen skal bestemme hva du skal velge, det skal du kunne gjøre helt selv. Under valg har alle statsborgere over 18 år stemmerett. Og til slutt har vi noe som kalles rettssikkerhet, det er sånn at du skal ikke bli fengslet uten dom og at straffen skal passe til loven.

Vedlegg 10, «sterk» elev

Til sol kongen

Jeg skriver til deg fordi jeg vil foreslå en bedre måte å styre samfunnet deres på. Slik dere har det nå, er det lagdeling og skille i samfunnet og folk settes opp mot hverandre i stedet for å jobbe sammen mot et felles mål. I landet ditt bestemmer du alt og folket sliter for å betale for de dyre vanene dine, du bygger store, fine slott, mens folket ditt sulter. Adelsmennene får bare ha en vin presse og bonden må betale for å få lov til å presse druene sine for å lage vin som han kan selge for å få mat til familien sin. Bare adelsmenn får ha mølle, og bøndene må betale dyrt for å male kornet sitt. Hvis en bonde jager sauene sine gjennom landsbyen, må han betale sølvmynter fordi sauene støver opp veien. Adelen i landet ditt, tar avgifter når en sønn arver gården etter faren sin. Mange steder får bare adelsmenn ha okse, så når bonden vil pare kua si, må han gå til adelsmannen for å betale avgift for parringen. Bare andelsmenn kan drive jakt. Hvis en skal bonde prøve seg på å jakte, blir han straffet som om det var krypskyting, og det er strenge straffer for det i landet ditt!!!!

Jeg anbefaler at du heller styrer landet ditt slik som vi har det her i Norge. Her er alle menn likeverdige, de er likestilte og det er ikke noen som står over andre. Vi har også en konge, men han har en regjering som styrer på vegne av seg. Regjeringen er valgt av folket, og det er folket selv som sitter i den. Vi har demokrati her til lands, det er ikke bare en som bestemmer i landet, det er alle.

Vedlegg 11, NPL 8. trinn 2017

	Riktige svar	Skalapoeng	Mestringsnivå						
			20	1	2	3	4	5	80
Elev 1	13	39			●				
Elev 2	16	43			●				
Elev 3	19	43			●				
Elev 4	18	44			●				
Elev 5	19	45			●				
Elev 6	19	45			●				
Elev 7	20	45			●				
Elev 8	19	46			●				
Elev 9	19	46			●				
Elev 10	22	47			●				
Elev 11	22	48			●				
Elev 12	26	51			●				
Elev 13	28	52			●				
Elev 14	28	52			●				
Elev 15	32	56				●			
Elev 16	33	56				●			
Elev 17	35	62					●		
Elev 18	38	66						●	
Elev 19	41	72							●
Elev 20	43	76							●

Nivå:

1

2

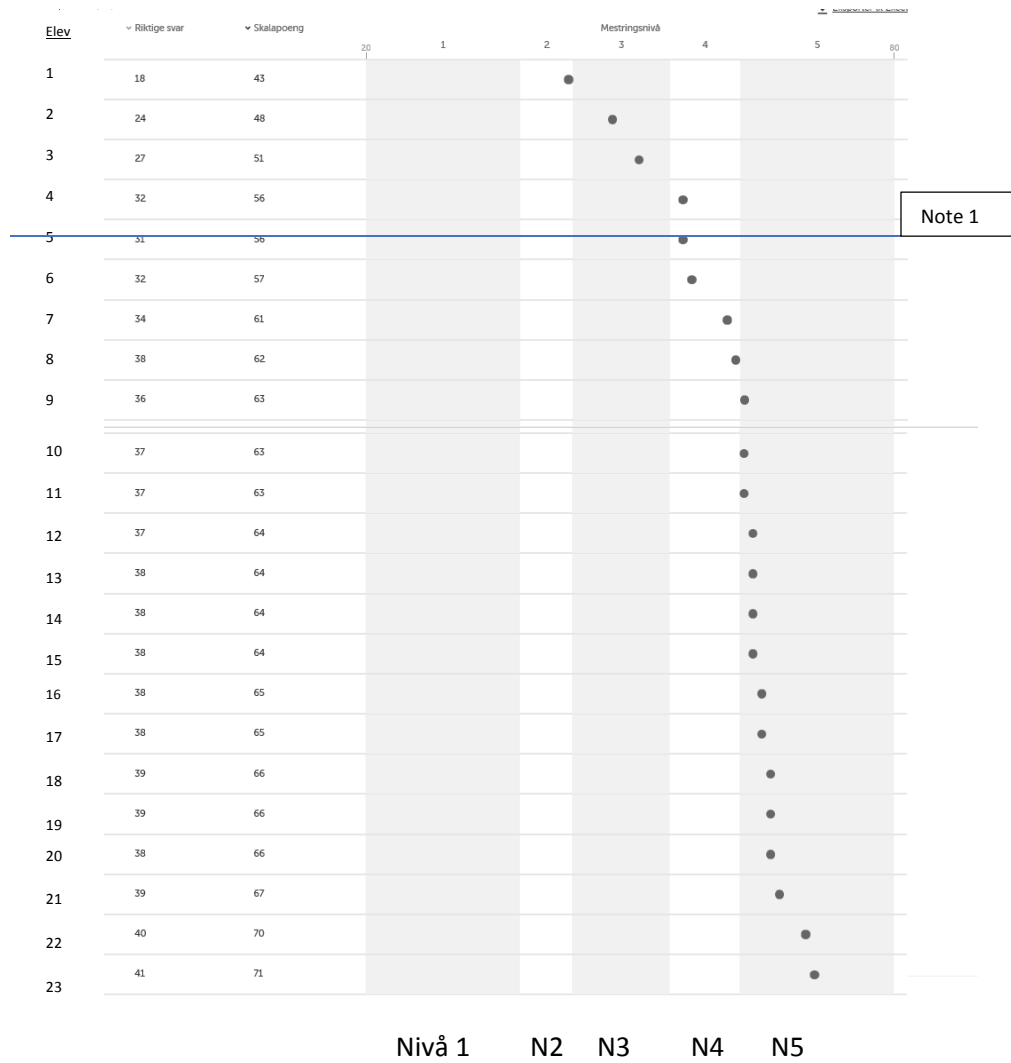
3

4

5

Vedlegg 13

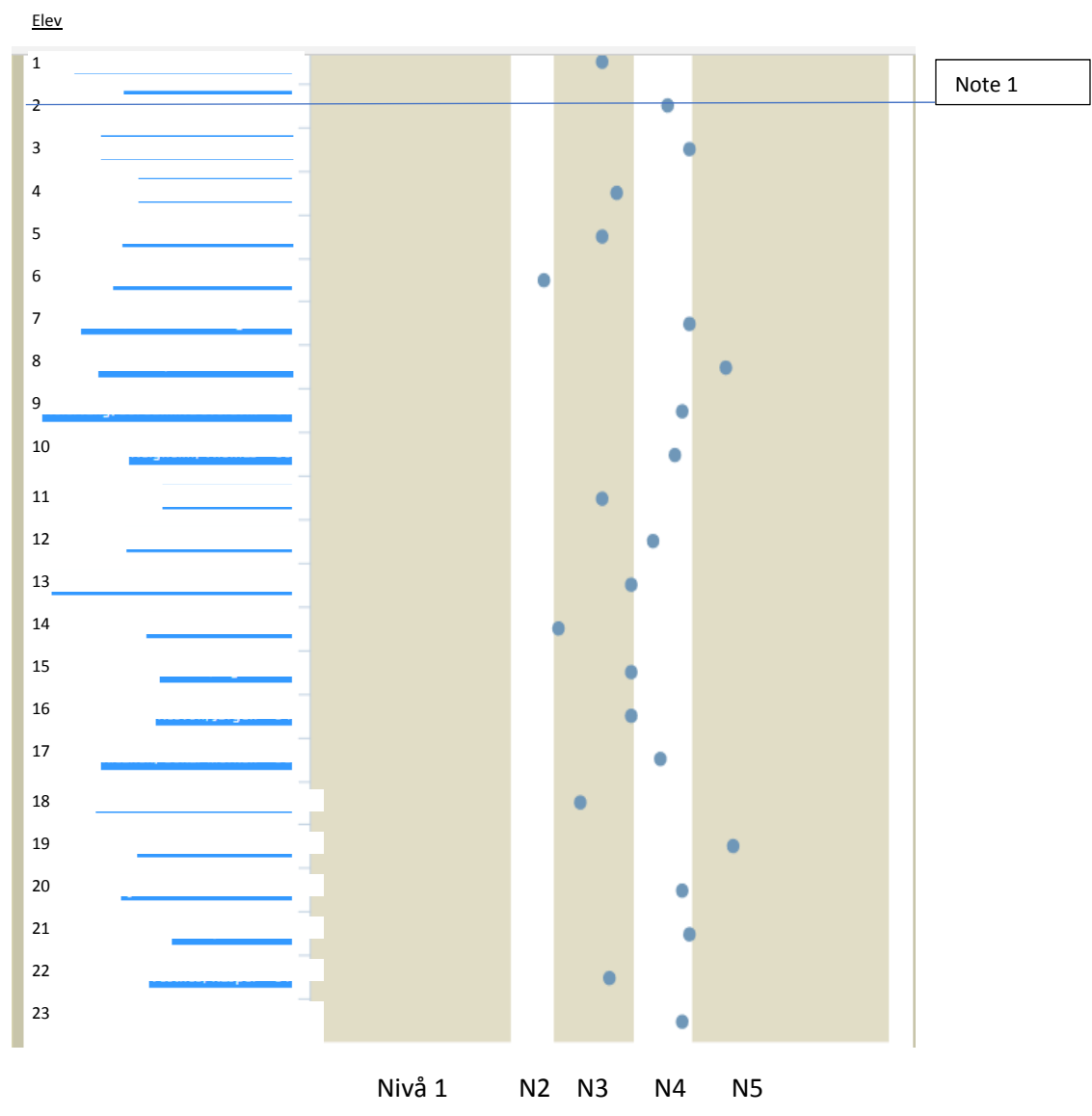
2017 -9-trinn



Note 1: Elev startet i 9.trinn

Vedlegg 12

2016- 8-trinn



Note 1: Elev sluttet etter 8. trinn